



**Syddansk Universitet**

## **Samtænkning af skoler og fritidsinstitutioner i Tyskland og Sverige**

Stanek, Anja Hvidtfeldt; Hangård Vendelbo, Sussanne; Hørsted, Anne

*Publication date:*  
2017

*Citation for pulished version (APA):*

Stanek, A. H., Hangård Vendelbo, S., & Hørsted, A. (2017). Samtænkning af skoler og fritidsinstitutioner i Tyskland og Sverige. Odense: Syddansk Universitet - Institut for Psykologi.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

December, 2016

# **Samtænkning af skoler & fritidsinstitutioner i Tyskland og Sverige**

**Rapport udarbejdet af:**

Anja Hvidtfeldt Stanek, Lektor i pædagogisk psykologi ved Institut for psykologi, Syddansk Universitet,

**Med videnskabelig assistance fra:**

Cand.psyk. Sussanne Hangård Vendelbo & Cand.pæd.soc. Anne Hørsted

**Med tysk-kyndig assistance og studentermedhjælp fra:**

Paul Sternberg

# Indholdsfortegnelse:

<b>Indledning .....</b>	<b>3</b>
<b>Metode .....</b>	<b>4</b>
Litteratursøgninger .....	4
Interviews.....	5
Aktiviteter i projektet:.....	6
<b>Rapportens hovedkonklusioner .....</b>	<b>8</b>
Opsummerende: .....	9
<b>FAKTA OM SKOLE- OG FRITIDSORDNING I TYSKLAND .....</b>	<b>10</b>
PISA og betydningen for tysk uddannelsespolitik.....	11
Det tyske skolesystem .....	13
Fritidsinstitutioner .....	15
Hort'ernes historie i Øst- og Vesttyskland .....	16
Erzieherin og Erzieher – pædagoguddannelsen i Tyskland .....	19
Normering .....	19
Samtænkning af skole og Hort i heldagsskolen .....	20
Heldags- eller halvdagsskole .....	22
<b>CASE: Hverdag i Hort'en på en åben heldagsskole i Berlin.....</b>	<b>25</b>
<b>Fritidspædagogens professionsfaglighed- og forståelse i heldagsskolen .....</b>	<b>27</b>
<b>Børnenes trivsel, udvikling og læring .....</b>	<b>30</b>
De socialt udsatte børn.....	33
<b>FAKTA OM SKOLE- OG FRITIDSORDNING I SVERIGE.....</b>	<b>36</b>
PISA og betydningen for svensk uddannelsespolitik.....	36
Det svenske skolesystem .....	40
Fritidsinstitutioner .....	40
Fritidshjemmets historie .....	44
Fritidspædagog eller lærer med speciale i fritidshjem - pædagoguddannelsen i Sverige.....	45
Normering .....	49
Samtænkning af skole og fritidshjem .....	52
<b>CASE: Hverdag i et svensk fritidshjem i Sydsverige.....</b>	<b>55</b>
<b>Fritidspædagogens professionsfaglighed og -forståelse .....</b>	<b>58</b>
Læring ud fra et helhedssyn .....	61
<b>Børnenes trivsel, udvikling og læring .....</b>	<b>64</b>
<b>Opsamling og afrunding.....</b>	<b>66</b>
Oversigt over figurer i rapporten: .....	71
<b>Referencer.....</b>	<b>72</b>

# Indledning

I Danmark har rammer og vilkår for pædagogers virke i fritidsinstitutioner og i folkeskolen, ændret sig over de senere år. Blandt andet som følge af folkeskolereformen, er det grundlæggende *indhold* i dele af pædagogers arbejde ændret, ligesom børnenes hverdagsliv er blevet ændret. Flere lande omkring os har været igennem lignende forandringer. Det har derfor været - og er fortsat - relevant at se nærmere på de erfaringer, der allerede er gjort i vores nabolande, med tættere integration af fritidsinstitutioner i skoler. Et kortere forskningsprojekt, finansieret af BUPL's forskningsfond og Institut for Psykologi ved Syddansk universitet, har set nærmere på, hvordan udviklingen er foregået, hvordan det har påvirket pædagogers opgaver, arbejdsforhold og professionsopfattelse i fritidsinstitutioner og skole, samt ikke mindst, hvordan det ser ud til at have fået betydning for børnene i vores nabolande Tyskland og Sverige.

Denne rapport præsenterer fakta om, hvordan man politisk og i praksis, lader fritidsinstitutioner integrere med grundskolen i henholdsvis Tyskland og Sverige. Begge de udvalgte lande har arbejdet med at samtænke børns skoleliv med fritidspædagogiske pasningsordninger for skolebørn i en længere årrække, og tanken bag forskningsprojektet har været, at der må foreligge erfaringer for samarbejdet på tværs af undervisning og fritid, samt erfaringer fra samarbejdet mellem fritidspædagog-professionen og lærer-professionen i skolens undervisningsdel, som vi med fordel kan trække på og blive klogere af i Danmark.

Rapporten præsenterer nogle udvalgte nedslag i politiske dokumenter, forskningslitteratur, samt viden hentet fra samtaler og mere formelle interview med udvalgte relevante lokale videnspersoner. Rapporten kan herfra beskrive og udpege nogle overordnede tendenser, erfaringer og problematikker i samarbejdet mellem skolens undervisningsdel og skolens fritidsdel i henholdsvis Tyskland og Sverige. Afslutningsvist udpeger rapporten områder, som det kunne være relevant at søge eller udvikle mere viden inden for.

Formålet med forskningsprojektet har været at få viden om praksis i andre lande, der har praktiseret en bevægelse, der minder om det, som er sket på det fritidspædagogiske område i Danmark siden starten af 80'erne. Her tænkes særligt på oprettelse af de første skolefritidsordninger med lokaler på skolen og det stigende krav om samtænkning og samarbejde på tværs af skolens undervisnings- og fritidsdel, seneste styrket gennem folkeskolereformen og pædagogernes styrkede indtræden i skolens undervisningsdel.

Målet med forskningsprojektet har været at undersøge og beskrive forholdene på området i Tyskland og Sverige, samt at undersøge, hvilke udfordringer og muligheder vi kan forvente i Danmark, og om de andre lande har draget erfaringer, som vi kan lære af.

## Metode

Forskningsprojektet bag rapporten blev igangsat i september 2016 og blev afsluttet i december samme år. Der er altså tale om et ganske kortvarigt studie, som indlysende har sine begrænsninger. Der er ikke tale om et udtømmende systematisk review over tyske og svenske politiske dokumenter, lovtekster og forskningslitteratur. Forskningsprojektet har bestået af et kvalitativt dokument- og forskningslitteraturstudie, der har søgt at afdække en række spørgsmål med relevans for den danske situation for børn og pædagoger i den danske folkeskole. Projektet har først og fremmest undersøgt en række faktuelle spørgsmål om henholdsvis det svenske og det tyske skole- og fritidspædagogiske system, og måderne der arbejdes med at samtænke skolens undervisningsdel og fritidsordninger, med fokus på den professionsgruppe, der svarer til de danske pædagoger i SFO'er og børnene. Derudover har vi taget de første skridt til at undersøge nogle mere kvalitative spørgsmål om *betydninger* af samtænkningen mellem fritidspædagogik og undervisning i skolen for hhv. børn, og det vi i Danmark betegner som pædagoger.

## Litteratursøgninger

Vi har i søgningen efter litteratur om integrationen af fritidsinstitutionerne og grundskolerne i den tyske heldagsskole anvendt databasen "pedocs" ([www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)) for studier, der bredt relaterer sig til pædagogik. Forskningsprojektet "Studie zur Entwicklung der Ganztagschule" (StEG) har en publikationsdatabase over forskning, der tager udgangspunkt i StEG-data (<http://www.projekt-steg.de/content/publikationen-aus-steg-zum-download>), som vi også har anvendt. Endelig har vi også søgt i publikationsdatabaserne hos en af de tyske fagorganisationer for pædagoger og lærere GEW, "Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft" (<https://www.gew.de/publikationen/publikationen/list/>), det tyske institut for børn og unge, "das Deutsche Jugendinstitut", DJI (<http://www.dji.de/nc/medien-und-kommunikation/publikationen.html>) og den største private, sociale, non-profit udviklingsfond i Tyskland, kaldet "Bertelsmann-Stiftung" (<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/buecher-und-studien/alle-durchsuchen/>)

Litteraturen om forholdet mellem de svenske skoler og fritidshjem, har vi fundet gennem søgninger på følgende databaser: SAGE Journals, Springer, OECD iLibrary, LIBRIS, DERA ved Syddansk Universitetsbibliotek og AU Library, Campus Emdrup, Skolverkets publikationsliste og statistik (<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-databaser>), Lärarforbundets publikationsliste (<https://www.lararforbundet.se/artiklar/sa-blir-du-larare>), Regeringskansliet publikationsliste (<http://www.regeringen.se/regeringens-politik/>), samt litteraturhenvisninger fra interview med Carin Falkner og Ann Ludvigsson, begge lektorer ved Högskolan i Borås og forfattere til forskningsoversigten "Fritidshem og fritidspedagogik".

## Interviews

I vores bestræbelser på at forstå processerne og betydningerne forbundet med de tyske fritidsinstitutioners integration med skoler, foretog vi et telefoninterview med en af de ledende forskere fra StEG-forskningsprojektet; professor Ludwig Stecher, fra Justus-Liebig universitet i Giessen, og to face-to-face interviews i Berlin. Konsulent vedrørende institutions- og skolepolitik Stig G. Lund fra BUPL havde anbefalet, at vi talte med Norbert Hocke, medlem af hovedbestyrelsen i den tyske fagorganisation for pædagoger og lærere "Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft" (GEW) og leder af organisationens område for socialt arbejde med børn og unge. Norbert Hocke hjalp os med at få et overordnet overblik over fritidsinstitutionerne og fritidspædagogernes situation i Tyskland anno 2016, hvilket var nødvendigt, da forbundsrepublikken Tyskland er opdelt i 16 føderale delstater med hver deres skolelovgivning og uddannelsespolitik. Vi bad Norbert Hocke om at anbefale en heldagsgrundskole, vi kunne besøge, for at få et praksisnært indblik i hverdagen for fritidspædagoger og børn. Således kom en kontakt til en fritidspædagog og stedfortrædende leder af en fritidsordning på en heldagsskole i Berlin i stand.

I forhold til at få et overblik over, og indblik i, sammenhængen mellem skole og fritidshjem i Sverige blev det, gennem den indledende litteratursøgning, klart, at Carin Falkner og Ann Ludvigsson, som begge er universitetslektorer ved Högskolan i Borås, kunne være interessante at interviewe. De er begge tilknyttet læreruddannelsen på Högskolan i Borås, og har begge interesse for udviklingen af fritidspædagogik og fritidshjemmets rolle i det samlede svenske skolevæsen. Begge har lavet kvalitative studier af, hvordan fritidshjemslærerne oplever samarbejdet med skolen, og i 2016 udgav de en forskningsoversigt over svensk forskning om fritidspædagogik, i samarbejde med "Sveriges Kommuner och Landsting" og "Kommuneförbundet Skåne". Carin Falkner og Ann Ludvigsson har kendskab til den nye læreruddannelse, den pædagogiske praksis på

fritidshjemmet og en viden om, hvordan de studerende, der har valgt at uddanne sig til *fritidshjemslærer*, møder praksis.

På samme vis som i Tyskland, ønskede vi at få et praksisnært indblik i dagligdagen på et svensk fritidshjem. Vi har derfor besøgt et fritidshjem i en af de større svenske byer i Skåne, og her har vi interviewet fritidshjemslederen og fået hendes beskrivelse af samarbejdet mellem skole og fritidshjem i Sverige.

### Aktiviteter i projektet:

- Litteratur- og documentsøgning og læsning.
- Besøg på en åben heldagsskole i Berlin.
- Interview med fritidspædagog og stedfortrædende leder i fritidsordning (Hort).
- Interview med Norbert Hocke, medlem af hovedbestyrelsen i den tyske fagorganisation for pædagoger og lærere "Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft" (GEW) og leder af organisationens område for socialt arbejde med børn og unge.
- Telefoninterview med Ludwig Stecher, en af de ledende forskere ved det nationale forskningsprojekt "Studie zur Entwicklung der Ganztagschule", (StEG), der kan oversættes "Studie til udvikling af heldagsskolen".
- Besøg på svensk fritidshjem i Skåne.
- Interview med fritidshjemsleder.
- Interview med Carin Falkner og Ann Ludvigsson, som begge er universitetslektorer ved Högskolan i Borås.

De forskningsspørgsmål som vi har stillet til både litteratur, i interviews og ved besøg i praksis, har handlet om følgende:

- Hvor længe har skoler og fritidsinstitutioner været integrerede eller tænkt sammen?
- Hvordan er de integrerede eller tænkt sammen?
- Hvilken rolle, eller opgave, har dem, der svarer til de danske pædagoger?
- Hvad betyder integreringen stillingsmæssigt?
- Hvordan er dækningsgraden og normeringen? Er den blevet højere/lavere?
- Er der forskel på by og land i forhold til dækningsgraden i fritidsinstitutioner?

På denne baggrund har projektet bevæget sig videre og søgt indsigt i følgende spørgsmål af mere indholdsmæssig pædagogisk psykologisk karakter:

- Hvordan har forandringen påvirket det, der svarer til danske pædagogers professionsfaglighed og -forståelse?
- Hvordan trives, udvikles og lærer eleverne?
- Hvilken betydning har den øgede integration og samtænkning af fritidsinstitutioner og skole for børnenes hverdagsliv?
- De socialt udsatte børn – hvordan klarer de sig i samtænkte og integrerede systemer?



## Rapportens hovedkonklusioner

Både i Tyskland og i Sverige, ser ambitionerne for, og målet med, politisk at rammesætte et tættere samarbejde mellem grundskolen og landenes forskellige fritidsordninger, ud til at følge nogenlunde den samme logik, som kan spores historisk i Danmark. Overordnet er det aktuelle politiske mål at sikre bedre resultater for børns læring i skolen. Derudover har der, både i Tyskland og i Sverige, gennem de senere år, (senere end i Danmark), været stærkt fokus på at sikre skolebørns forældre mulighed for pasningsordninger til deres børn efter skoletid, så forældrene kan passe arbejde og/eller studier. Traditioner og politiske og kulturelle kampe har været forskellige i de to lande, men målet er i dag nogenlunde det samme, og vejen til målet har store ligheder med den vi kender fra Danmark - at oprette fritidsinstitutionspladser på skolerne, mange steder i skolernes lokaler.

Både i Sverige og Tyskland ser der ud til at være ret store forskelle mellem de politiske formålsbeskrivelser af den samarbejdende praksis på skole-fritidsområdet, og så den praksis som det fritidspædagogiske personale, eller pædagogiske forskere på feltet, beskriver. Særligt beskrives fra praksis store udfordringer med at finde ud af, hvordan den personalegruppe, der svarer til de danske pædagoger, skal indgå i skolens undervisningssammenhæng. Der er desuden udfordringer med, at skolens undervisningsdel prioriteres over skolens fritidsdel, på måder, som ressourcemæssigt vanskeliggør kvalificeret pædagogisk arbejde i fritidsdelen. Disse forhold kan ses som medvirkende årsager til, at professionsfagligheden- og forståelsen hos fritidspædagoger i både Tyskland og Sverige er under pres.

Ved siden af ovenstående fællestræk, så er en af hovedkonklusionerne i rapporten, at der er nogle væsentlige forskelle ved dele af det tyske skolesystem sammenlignet med det svenske (og det danske) skolesystem, og at det svenske skolesystem på mange måder ligner det system, som var udbredt i Danmark *før* folkeskolereformen anno 2014, dog suppleret med en skærpet skoleretorik, hvor pædagogisk planlagte aktiviteter i det svenske fritidshjem politisk kaldes "undervisning", ligesom børnene omtales "elever" i dokumenter om fritidshjemmet. I den tyske "heldagsskole" er både tiden i skolen og i skolefritidsordningen obligatorisk mindst 3 dage om ugen, (der er forskellige regler for dette i de forskellige delstater). Heldagsskole betyder ikke, at skolens undervisningsdel varer længere eller hele dagen, men at børnene også bliver på skolen og deltager i skolens fritidsordning. Dette giver det fritidspædagogiske personale nogle andre muligheder for at planlægge pædagogiske aktiviteter og forløb for børnene i fritidsordningen, sammenlignet med forløb der skal planlægges ind i en pædagogisk sammenhæng, hvor børnene

ikke har obligatorisk mødepligt. I tyske politiske dokumenter er det formuleret, at fritidsordningen skal "orienteres imod skolen".

## Opsummerende:

- Den obligatoriske skoleundervisningstid i de tyske og svenske skoler er væsentlig kortere end i Danmark.
- I den tyske "heldagsskole" er dele af fritidsordningen obligatorisk.
- I Sverige betegnes pædagogiske aktiviteter i fritidshjemmet som *undervisning* og børn som *elev*.
- I Tyskland formuleres samtænkningen blandt andet ved, at fritidsordningen skal være konceptuelt orienteret mod skolen.
- Både i Tyskland og i Sverige samtænkes der på tværs af skole og fritid, ved at tænke i aktiviteter og fag, der kan understøttes i fritidsordningen, (hvilket ser lidt anderledes ud end den danske bevægelse imod at rykke pædagoger og fritids-tid ind i skolens undervisningsdel).
- De fag eller aktiviteter som minder mest om "bevægelse" og "faglig fordybelse" i den danske folkeskole, ligger i fritidsordningen i både Sverige og Tyskland og varetages af den profession, der svarer til danske SFO-pædagoger.
- Dækningsgraden af fritidsordninger i Tyskland og Sverige er ikke lige så høj som i Danmark.
- Normeringen er højere i Sverige (dog for nedadgående), end i Danmark.
- Fritidsordningerne i både Tyskland og Sverige har længere åbningstid end danske SFO'er almindeligvis har.

# FAKTA OM SKOLE- OG FRITIDSORDNING I TYSKLAND

I Tyskland har man - blandt andre organiseringer - en organisation af skole og fritidsinstitutioner, der betegnes "heldagsskole" (Ganztagsschule). I dansk sammenhæng skaber denne betegnelse associationer til børn, der går i skole i rigtig mange timer (eller til specialskoler), men tyske heldagsskolebørn går nu ikke nødvendigvis i skole i lige så mange timer som danske skolebørn efter folkeskolereformen.

En udfordring ved at skulle beskrive det tyske skole- og fritidssystem er, blandt andet, at de ikke hører under den samme lovgivning. I Tyskland hører daginstitutioner, som vuggestuer og børnehaver, sammen med fritidsinstitutioner - tilsammen kaldet KITAS (Kindertagesstätten) - under socialloven (GEW, 2012). Institutionerne har deres retsgrundlag i "Kinder- und Jugendhilfegesetz" (Børne- og ungeloven). Det er altså forbundsstaten, der udstikker rammerne for dag- og fritidsinstitutionerne.

Ifølge loven har dag- og fritidsinstitutionerne tre hovedopgaver. De skal:

- Sikre, at børn udvikler en personlighed, der gør dem i stand til både at kunne tage ansvar for sig selv og deltage i fællesskaber, gennem opdragelse, dannelse og omsorg.
- Understøtte og supplere forældrenes opdragelse af barnet.
- Hjælpe forældrene med at få job og børneopdragelse til at hænge bedre sammen.

(GEW, 2012)

På baggrund af de tre ovennævnte rammer, udformer de enkelte delstater deres egne guidelines for det pædagogiske arbejde i institutionerne. Udgangspunktet for dem alle er, at barnet skal støttes i sin udvikling. Ansvar for, at der kan tilbydes dag- eller fritidsinstitutionspladser ligger hos kommunerne (GEW, 2012).

I modsætning til fritidsinstitutionerne, så hører skolelovgivning og uddannelsespolitik ikke under staten, men under delstaterne. Forbundsrepublikken Tyskland består af 16 selvstændige delstater. Hver delstat har deres egen uddannelses- og kulturminister (kultusminister) med tilhørende ministerium, og dermed også deres egen skolelovgivning og uddannelsespolitik. De 16 kultusministre mødes årligt til en konference (KMK), hvor der vedtages fælles, politiske retningslinjer. I 2005 blev de 16 kultusministre enige om rammerne for heldagsskolen (Augustin-

Dittmann, 2010). Selve beslutningerne om indholdet i heldagsskolen ligger hos politikerne i de enkelte delstater. I praksis betyder det, at hver delstat har sin egen variation af den tyske heldagsskole.

Det har ikke været muligt inden for rammerne af denne rapport og projektperiode at redegøre for, eller afdække, alle forskellighederne i delstaternes fortolkninger af heldagsskolen, og hvilke konsekvenser det har for praksis. Det, der i det følgende præsenteres, er:

1. Baggrunden for etablering af heldagsskoler i Tyskland - PISA.
2. Beskrivelser af nogle almene træk ved det tyske skolesystem, de tyske fritidsinstitutioner, fritidspædagogens baggrund og vilkår, den tyske heldagsskole og måden man i Tyskland har integreret skolen med de tyske fritidshjem, kaldet Hort<sup>1</sup>.
3. En case fra en såkaldt åben heldagsskole i Berlin, som et eksempel på, hvordan hverdagen kan "se ud" for børn og fritidspædagoger i en Hort, der er integreret med en grundskole.

## PISA og betydningen for tysk uddannelsespolitik

Ligesom i Danmark, får PISA<sup>2</sup>-resultaterne stor indflydelse på uddannelsespolitiske beslutninger i Tyskland. Da de første PISA-resultater nogensinde udkom i år 2000, viste det sig, at de tyske elevers faglige niveau lå under gennemsnittet for de 32 medlemslande i læsning (nummer 22 ud af 32 lande), matematik (nummer 20 ud af 32) og naturvidenskab (nummer 20 ud af 32). Problemet med læsning var størst hos børn fra familier med lav socio-økonomisk status<sup>3</sup> og/eller migrantbaggrund<sup>4</sup> (OECD, 2000). PISA-testen viste også, at der var en overraskende stor forskel

<sup>1</sup> Kommer af det latinske "Hortus", der betyder "beskyttet sted" eller "have".

<sup>2</sup> PISA (Programme for international Student Assessment), er en standardiseret stikprøve-undersøgelse, der er udviklet af eksperter fra medlemslandene i den internationale organisation: *The Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), på dansk Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling.

<sup>3</sup> PISA (Programme for international Student Assessment), er en standardiseret stikprøve-undersøgelse, der er udviklet af eksperter fra medlemslandene i den internationale organisation: *The Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), på dansk Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling.

<sup>4</sup> I StEG-undersøgelsen defineres "socioøkonomisk status" ud fra International Socio-Economic Index (ISEI). Hos ISEI tildeles hver forælder fra 1 til 10 point, alt efter kvalifikationsniveau og arbejde. Jo flere point, jo højere social status. Den af forældrene, der opnår flest point er bestemmende for, hvilken social status, der opnås. Med udgangspunkt i points, rangordnes forældrene i kvartiler. Den nederste kvartil omfatter familier med de laveste antal points og dermed laveste socioøkonomiske status. Den øverste kvartil omfatter familier med de højeste antal points (StEG-Konsortium, 2010).

<sup>4</sup> "Migrationsbaggrund" defineres i StEG-undersøgelsen som i PISA-undersøgelsen fra 2000. Her opstilles fire forskellige grupper: *Børn med migrationsbaggrund*: 1) Elever, hvis far eller mor er født i udlandet.

2) Elever, hvis far og mor er født i udlandet. 3) Elever, der er født i udlandet. *Børn uden migrationsbaggrund*:

4) Elever med forældre af tysk herkomst.

på de tyske elevers præstationer, set i forhold til socio-økonomisk baggrund. I sammenligning med alle de øvrige deltagende lande i PISA-undersøgelsen blev Tyskland således kun overgået af Schweiz i forhold til social ulighed i uddannelsessystemet (OECD, 2000). Målingerne kom bag på de tyske politikere og medførte krav om nytænkning i uddannelsessystemet, og undersøgelser af, hvordan man kunne skabe de bedste læringsrammer for skolebørn, samt udvikle nye tiltag, der kunne sikre bedre social integration (Tillmann & Rollett, 2012). Disse første PISA-resultater ser ud til at være begrundelsen for, at den tyske forbundsregering i 2003 lancerede den økonomiske tilskudsordning "Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung", i daglig tale kaldet IZBB, der skulle støtte udbygningen af heldagsskoler i delstaterne (Sekretariat, 2015). Den 12. maj 2003 underskrev den føderale undervisnings- og forskningsminister Edelgard Buhlmann, fra det tyske socialdemokratiske parti, og kultur- og undervisningsministrene (Kultusministern) fra de 16 delstater en administrativ aftale om indførelsen af IZBB (Augustin-Dittmann, 2010). "IZBB" var en pulje på 4 milliarder Euro, det vil sige 30 milliarder danske kroner, der kunne søges af delstaterne til bygning af nye heldagsskoler og tilbygninger til allerede eksisterende skoler, så det blev muligt at drive heldagsskole i lokalerne. IZBB var udelukkende øremærket til udbygning af heldagsskolernes fysiske rammer. Udgifter til daglig drift og øgede personaleomkostninger måtte delstaterne selv skaffe (Augustin-Dittmann, 2010). Forbundsrepublikken kan ikke gribe direkte politisk ind i delstaternes skolelovgivning, så "IZBB" var en politisk og økonomisk *opfordring* til at udvikle heldagsskolen (interview med Norbert Hocke).

Overskriften for den tyske heldagsskolereform var, som tidligere nævnt, "Zukunft Bildung und Betreuung". Den første del af overskriften er relativt enkel at oversætte, men begrebet Betreuung har flere betydninger, alt efter, hvilken kontekst ordet anvendes i. De to tyske forskere Natalie Fischer & Eckhard Klieme, der er tilknyttet StEG forskningsprojektet, oversætter i en forskningsartikel på engelsk (Fischer & Klieme, 2013) overskriften som "Future of Education and Care". Som det engelske ord "care" kan "Betreuung" forstås som pleje, pasning og omsorg. Det gælder for eksempel, når det anvendes i forbindelse med ældrepleje (Altenbetreuung), handicaphjælp (Behindertenbetreuung) eller børnepasning (Kinderbetreuung). Betreuung anvendes både i forbindelse med dagpleje, vuggestue, børnehave og fritidshjem. Betreuung er således et begreb, der er fulgt med fritidshjemsdelen ind i heldagsskolen efter integrationen med skolen. Overskriften "Zukunft Bildung und Betreuung" kunne derfor på dansk oversættes som "Fremtidens uddannelse og børnepasning". Men inden for rammerne af heldagsskolen bliver andre betydninger af begrebet Betreuung mere relevante. Betreuung kan også betyde psykosocial støtte og beskyttelse, f.eks. i forbindelse med udsatte grupper. Da et af formålene med heldagsskolen er

---

at støtte udviklingen af de sociale kompetencer hos børn, har vi i denne rapport derfor valgt at oversætte "Betreuung" med "pædagogisk støtte", fordi det rummer de udvidede og vejledende aspekter, som f.eks. læringsfremmende aktiviteter, der finder sted i fritidshjemdelen i heldagsskolen. Begrebet "pædagogisk støtte" refererer desuden tilbage til de tre hovedopgaver, som dag- og fritidsinstitutioner ifølge loven skal løse (se side 10).

Heldagsskolen var tidligere en omstridt skoleform i Tyskland, som det vil fremgå i følgende redegørelse for det tyske skolesystem og de tyske fritidsinstitutioner.

## Det tyske skolesystem

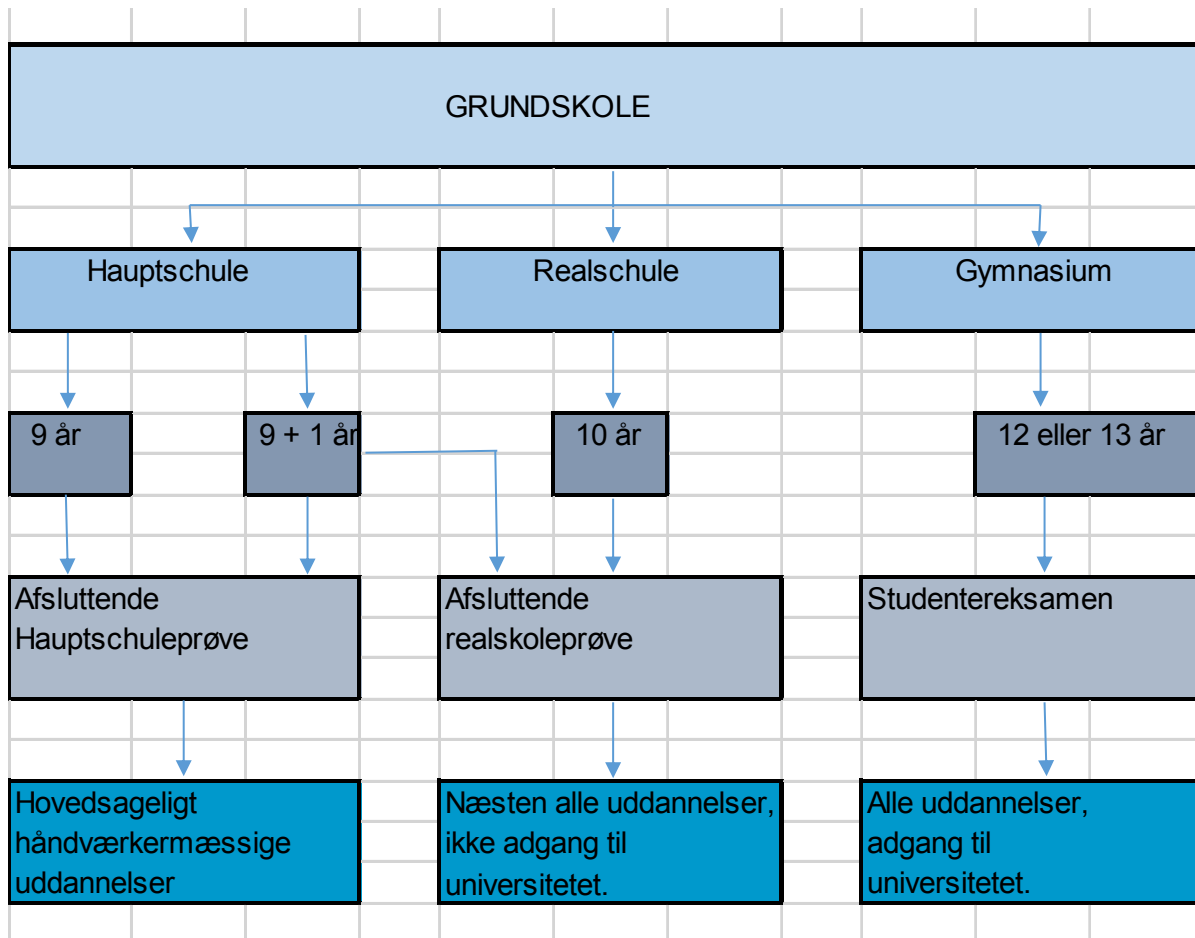
Efter 2. verdenskrig var det planlagt, at enhedsskolen, (der er opbygget som folkeskolen i Danmark), skulle indføres i Vesttyskland, fordi de allierede styrker ønskede at "re-educate" og re-orientere tyskerne, efter nazismen, i en mere demokratisk retning (Kotthaus, 2004). Men en offentlig debat om begavelse i relation til skoleformer og en generel vesttysk modvilje mod enhedskoleformen, der blev associeret med socialisme, gjorde, at det tredelte skolesystem, som vil blive beskrevet senere i dette afsnit, bestod (Kotthaus, 2004). Det tredelte skolesystem, der starter med fire års obligatorisk grundskole for alle skolebørn, blev første gang vedtaget i den tyske Rigsdag i 1920 under Weimar republikken (Schöll, 1997). Ideen om en enhedsskole dukkede igen op i den vesttyske skoledebat sidst i 60'erne og først i 70'erne, hvor man diskuterede, hvorvidt skolesystemet skulle omlægges fra et tredelt skolesystem til enhedsskole. Resultatet blev ikke en omlægning, men inspirerede blot til, at enkelte enhedsskoler blev dannet som alternativer (Rauschenbach, 2016).

I DDR blev enhedsskole op til 8. klasse indført i 1946 af russerne med "Loven til demokratisering af den tyske skole" (Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule), og i 1965 blev dette udvidet til tiende klasse. Her var 9. og 10. klasse forberedende til videre uddannelse (Schroeder, 1998). I det genforenede Tyskland er det igen det tredelte skolesystem, der er normen. Der findes, som i Danmark, alternative skoleformer, som Gesamtschulen (en privat heldagsskole fra 1. til 10. klasse), specialskoler og Waldorfskoler (Rudolf Steiner skoler) (Kultusministerkonferenz, 2005).

Tyske skolebørn starter som 6- eller 7-årige direkte i 1. klasse i grundskolen efter børnehaven eller anden pasning. I de fleste delstater går børnene i grundskolen til og med 4. klasse. I enkelte delstater, som f.eks. Berlin, går børn i grundskolen til og med 6. klasse. Også i forhold til karaktersystemet i grundskolen har der været både regionale og Øst- og Vest-forskelle efter

krigen. I dag får børnene ikke karakterer i 1. og 2. klasse, men herefter får de karakterer frem til 10. klasse, ofte ledsaget af en mundtlig udtalelse i de mindste klasser (Kultusministerkonferenz, 2005). Efter grundskolen deles eleverne op på baggrund af deres karakterer og efter, om de har boglige eller praktiske talenter. Forældrene til de elever, som har klaret sig godt bogligt, bliver anbefalet at lade deres børn starte på en gymnasieforberedende skole, på tysk kaldet Gymnasium, mens de elever, som er mere praktisk orienterede anbefales at starte på "Hauptschule" eller "Realschule", der på dansk kan oversættes realskole. Elever på Hauptschulen kan gå på skolerne til og med 9. eller 10. klasse. Herefter kan de fortsætte på erhvervsskoler (Berufsschulen). Uddannelser på Berufsschulen skal ofte suppleres med praktik. Det er f.eks. tilfældet med uddannelsen til fritidspædagog (Erzieher/-in), som der vil blive redegjort for senere i rapporten. Hauptsschulen findes ikke i tidligere østtyske delstater, samt i Berlin og Hamburg. En realskole (*Realschule*) er en mellemting mellem et gymnasium og en erhvervsskole. Her går eleverne frem til 10. klasse, hvor realskolen afsluttes med *Mittlere Reife*. Derefter kan eleverne vælge at tage en teknisk uddannelse, eller gå på gymnasiet, hvis de består optagelsesprøven (Kultusministerkonferenz, 2005).

Grundskolen kaldes i Tyskland også det primære trin, mens den gymnasieforberedende skole, Hauptschule og realskole kaldes det sekundære trin. Det er forskelligt, hvor længe tyske unge er forpligtet til gå i skole. Det afhænger af, hvilken delstat den unge er bosat i, men ofte er det indtil den unge fylder 18 år (Kultusministerkonferenz, 2005). På figur 1 ses en model af det tyske skolesystem med en fælles grundskole for alle og herefter tre forgreninger ud i forskellige retninger af det tyske uddannelsessystem.



Figur 1: Model af det tyske skolesystem

## Fritidsinstitutioner

Hort er fritidsordninger for skolebørn i grundskolen. Hort er enten offentlige eller privatejede institutioner, der ligger på, eller i nærheden af, skolerne. To-tredjedele af de eksisterende institutioner er private, eller såkaldt "frie institutioner", mens en-tredjedel er offentlige. De "frie" institutioner ejes af fagforbund og religiøse organisationer (GEW, 2012). I forbindelse med udbredelsen af heldagsskolerne er mange Hort'er flyttet ind på skolerne, enten i allerede eksisterende lokaler, eller i udbygninger, der er blevet etableret med støtte fra IZBB-puljen. Der er således sket en integration af de fysiske rammer for skole og Hort, der betyder, at skolebørn er på skolens område hele dagen (interview med Norbert Hocke). Hort'erne er ofte privatejede, selvom de er integrerede i grundskolen. Der findes også fortsat private Hort'er uden for skolerne. De er ikke en del af heldagsskolerne, og her kan forældrene derfor selv aftale afhentningstidspunkter, ligesom der ikke er faste ramme for, hvilke aktiviteter, der finder sted i Horten i løbet af eftermiddagen (interview med fritidspædagog).



I Berlin findes også Schülerläden. De fysiske rammer for de private fritidsordninger har været/er ofte nedlagte butikker, deraf navnet "Schülerläden", som direkte oversat betyder elevbutikker. Schülerläden var og er små, selvforvaltede fritidsordninger, hvor mindre grupper på mellem 16-20 børn bliver hentet og passet efter skole (Die-Maxis-Schülerladen, 2014). Schülerladen opstod i Frankfurt am Main og Berlin i forlængelse af det, der kaldes Schülerläden-bevægelsen. Bevægelsen udsprang af den revolutionære og anti-autoritære Sponti-bevægelse, der opstod sidst i 60'erne og ind i 70'erne. Sponti-bevægelsen mente, at spontanitet var massernes revolutionære kraft. Mere vedvarende var ideen om, at anti-autoritær opdragelse var fremmende for selvstændighed og kreativitet. Schülerläden-bevægelsen kæmpede således for børns ret til egen livsverden og til at gøre sig erfaringer gennem social interaktion med andre børn gennem blandt andet leg og kreative aktiviteter (ibid.). Den Hort som vi besøgte i Berlin udsprang af Sponti-bevægelsen.

## Hort'ernes historie i Øst- og Vesttyskland

Selvom det er 26 år siden, at Tyskland blev genforenet, har de 41 år, hvor DDR eksisterede, stadig stor betydning for, hvordan tyskerne opfatter fritidsinstitutioner og skolesystemet i dag (Rauschenbach, 2016). I DDR blev heldagsskolen udviklet fra slutningen af 50'erne op gennem 60'erne, og var i begyndelsen tænkt som et middel til at fjerne fokus fra børneopdragelse i familien og kirken, og i stedet rette folkets opmærksomhed mod børnesocialisering i en heldagsskolestruktur, der kunne sikre fremtiden for det socialistiske samfundsprojekt (Mattes, 2009). Der var dog en del modstand i DDR mod indførelsen af Hort (Mattes, 2009). Den blev opfattet som et slags forsorgshjem for børn, hvis forældre ikke kunne tage sig ordentligt af dem. Samtidigt var der bekymring over, at opdragelsen af barnet ville overgå fra forældrene til staten i takt med institutionaliseringen af barnet. Men tilbuddet om Hort gav kvinderne mulighed for at arbejde, og med tiden blev det helt normalt, at barnet gik i Hort efter skole. Strukturen var stort set som den heldagsskole Tyskland har indført i dag. Der var *mulighed* for HORT om morgenen, måske med morgenmad. Skolens undervisning lå om formiddagen, og efter frokost var børnene igen i Hort, indtil de blev hentet om eftermiddagen/aftenen. Der var lektiehjælp i Hort'en, og når lektierne var klaret, kunne børnene lege. De østtyske Hort'er var åbne fra klokken 6 om morgenen til kl 18, eller senere (Mattes, 2009). I DDR arbejdede kvinderne på fuld tid, ligesom mændene. Varigheden af de enkelte børns daglige ophold i Hort'en blev tilpasset morens arbejdschema (Regierung, 1950).

I 1989, året for murens fald, og året før DDR's opløsning, gik 81% af grundskoleeleverne i DDR i Hort (Statistisches Amt der DDR, "Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik - 1990," 1990). I Vesttyskland anså man både Hort og heldagsskole for at være utidig statslig indblanding i private familieanliggender (Mattes, 2009). Man havde et stort forbehold mod institutionalisering af børn, fordi opfattelsen var, at børns liv i Østtyskland var sat i system i forhold til at forældrene skulle arbejde (Mattes, 2009). Heldagsskolen blev i Vesttyskland opfattet som ødelæggende for børns selvstændighed og frie vilje. Her var der tradition for, at moderen gik hjemme, eller havde halvdagsjob, og for at varetagelsen af opdragelsen af barnet skete i hjemmet. Forældre, der lod deres børn passe af fremmede ansås for at være dårlige forældre (Mattes, 2009).



I 2002 var Hort'ernes dækningsgrad 41% i det forhenværende Østtyskland, mens den var 5% i det forhenværende Vesttyskland. Landsgennemsnittet for Hort'ernes dækningsgrad var på 9% eller knap 400.000 Hort-pladser til 4,5 millioner grundskolebørn (Henry-Huthmacher, 2005).

Udbygningen af heldagsskolen efter indførelsen af skolereformen IZBB ("Fremtidens uddannelse og pædagogiske støtte") har medført en stigning i Hort-pladser, men efterspørgslen efter Hort-pladser er også steget. Således har en undersøgelse vist, at en fjerdedel af alle tyske forældre gerne vil have en fritidsinstitutionsplads til deres barn, men ikke kan få en plads (Rauschenbach, 2016).

Figur 2 viser i tal fra skoleåret 2011/2012 hvor mange børn og unge, der går i heldagsskole, hvor mange, der går i bunden heldagsskole, samt hvor mange penge de enkelte delstater brugte på udbygningen af heldagsskolen i 2011/2012. Skemaet giver et overblik over de store forskelle mellem delstaterne. F.eks. går kun 11,4 % børn og unge i heldagsskole i Bayern, mens 78,5% børn og unge går i heldagsskole i Sachsen. Det er her værd at bemærke, at gennemsnittet for hvor mange børn og unge, der går i heldagsskole i de tidligere DDR-delstater nærmer sig 50% i modsætning til de tidligere vesttyske delstater, hvor gennemsnittet ligger på knapt 30%. Skemaet viser også en tendens mod, at flere og flere børn og unge går i heldagsskole. De store udsving i hvor mange penge de enkelte delstater bruger på udbygningen af heldagsskolen, samt antal børn og unge, der går i heldagsskole, kan forklares med, at nogle delstater er kommet sent i gang med at implementere heldagsskolekonceptet.

Delstat	Antal børn/unge, der går i heldagsskole i skoleåret 2011/2012 (dækningsgrad)	Udvikling fra skoleåret 2010/2011	Antal børn/unge, i lukket heldagsskole 2011/2012	Udvikling fra skoleåret 2010/2011	Udgifter forbundet med udbygningen i 2012
Baden-Württemberg	17,2 % (181.544)	+1,1 %	10,3 %	-0,1 %	1,4 milliarder euro
Bayern	11,4 % (138.103)	+0,9 %	5,1 %	+0,8 %	1,7 milliarder euro
Berlin	54,2 % (148.266)	+6,2 %	26,0 %	+3,7 %	387 millioner euro
Brandenburg	46,6 % (89.115)	+1,0 %	13,1 %	+0,9 %	245 millioner euro
Bremen	28,3 % (15.564)	+2,1 %	26,7 %	+2,0 %	78 millioner euro
Hamburg	56,8 % (82.466)	+2,0 %	22,1 %	+0,2 %	172 millioner euro
Hessen	40 % (210.649)	+2,4 %	3,1 %	+0,3 %	610 millioner euro
Mecklenburg-Vorpommern	39,8 % (47.757)	+1,9 %	26,7 %	+3,0 %	176 millioner euro
Niedersachsen	35,2 % (265.674)	+4,1 %	9,2 %	-0,5 %	863 millioner euro
Nordrhein-Westfalen	34,8 % (620.026)	+4,1 %	22,0 %	+2,0 %	2 milliarder euro
Rheinland-Pfalz	22,3 % (87.628)	+2,0 %	19,4 %	+1,6 %	485 millioner euro
Saarland	24,5 % (20.693)	+4,8 %	5,7 %	+2,9 %	106 millioner euro
Sachsen	78,5 % (231.347)	+5,2 %	31,0 %	+3,0 %	334 millioner euro
Sachsen-Anhalt	23,6 % (35.659)	+1,2 %	7,8 %	+0,7 %	310 millioner euro
Schleswig-Holstein	21,6 % (60.000)	-	4,2 %	-2,7 %	310 millioner euro
Thüringen	51 % (82.208)	-1,6 %	12,7 %	-0,2 %	223 millioner euro
<b>Landsgennemsnit*</b>	<b>30,6 %</b>		<b>13,7 %</b>		

Figur 2: Dækningsgrader og udgifter til udbygning af heldagsskoler i delstaterne i Tyskland (Klemm, 2013)

-  Tidligere DDR delstater
-  Hovedstaden Berlin, som lå i delstaten Berlin, var også en del af DDR. Den øvrige del af delstaten

Berlin hørte under Vesttyskland.

\*Det skal her bemærkes, at landsgennemsnittet ikke stemmer overens med det gennemsnit der fremkommer, hvis man uddrager det fra de angivne værdier for hver enkelt delstat ovenfor. Det medtages alligevel her, fordi de enkelte delstaters resultater måles op mod de angivne landsgennemsnit i studiet.

De seneste tal fra StEG-studiet (2015) viser, at over en tredjedel af de tyske skoleelever nu går i heldagsskole.

## Erzieherin og Erzieher – pædagoguddannelsen i Tyskland

Uddannelsen som Erzieherin eller Erzieher, som er den tyske betegnelse for henholdsvis den kvindelige og den mandlige pædagog, giver adgang til at arbejde i alle dag- og fritidsinstitutioner, og dermed også i de integrerede heldagsskoler. Ordets oprindelige betydning er opdrager/ske. De arbejdsopgaver, som en Erzieher/in er uddannet til at udføre, svarer til de opgaver som de danske pædagoger udfører. I denne rapport undersøger vi den gruppe af Erzieheren/innen, der arbejder i heldagsskoleområdet. Vi vil derfor fremover bruge den danske stillingsbetegnelse *fritidspædagog*.

Fritidspædagoger uddannes i Tyskland typisk på "Fagskoler for socialpædagogik". I Nordrhein-Westfalen kaldes uddannelsesinstitutionen et "Erhvervskollegium", mens det i Bayern kaldes et "Fagakademi". På grund af det føderale system, og delstaternes selvstændighed, har hver af de 16 delstater deres egen fagskolelovgivning. Der findes derfor ikke ét fælles regelsæt for udformningen af uddannelsen, men en rammeaftale, som er vedtaget på den årlige kultusministerkonference (GEW, 2012). Ifølge rammeaftalen kræver optagelse på pædagoguddannelsen en afsluttende eksamen fra en realskole eller et gymnasium. Uddannelsen kan forkortes, hvis den studerende har en studentereksamen, men det varierer mellem delstaterne. Uddannelsen tager samlet set, afhængigt af erhvervsuddannelsens varighed, typisk fem år, og består af 2-3 år på en fagskole, efterfulgt af en praktikperiode i en dag- eller fritidsinstitution. Uddannelsen omfatter mindst 2.000 undervisningstimer og mindst 1.200 praksistimer (GEW, 2012). På uddannelsesinstitutionerne undervises fritidspædagogerne i fagene kommunikation og samfund, socialpædagogisk teori og praksis, musisk-kreative fag, økologi og sundhed, organisation og jura, samt religion og/eller etik, afhængigt af den enkelte delstats lovgivning (GEW, 2012).

## Normering

Den tyske officielle normering af pædagoger i fritidsinstitutionerne er i de fleste delstater 1:22 (Rudow, 2015), altså én pædagog til 22 børn, men i praksis kan billedet se anderledes ud. I en undersøgelse af fritidspædagogers i Berlins heldagsskole fra 2015, anslår Professor Emeritus Bernd Rudow, på baggrund af den indsamlede empiri, at det realistiske tal er 25 % højere, altså omkring 1:28.

Heldagsskolens integration af fritidsordningerne i skolerne på grundskoletrin har medført forandringer i fritidspædagogens arbejdsopgaver og hverdag, ligesom den også har medført ændrede forhold for grundskolebørn. Det undersøger vi i det følgende afsnit, der også indeholder en case om en åben heldagsskole i Berlin, som vi, i forbindelse med denne rapport, har besøgt.

Skolen vil tjene som eksempel på sammensmeltningen af fritidsinstitution og grundskole i forhold til særligt fritidspædagogernes og børnenes hverdag.

## Samtænkning af skole og Hort i heldagsskolen

Der var ifølge den årlige beretning fra den tyske kultusministerkonferenz (Sekretariat, 2015) to hovedårsager til beslutningen om at fremme indførelsen af heldagsskoler i de 16 tyske delstater fra 2003. Den ene var et massivt behov fra befolkningen om pasningsmuligheder til deres børn. Den anden var - som allerede nævnt - PISA-resultaterne fra 2000 og bundplaceringen i forhold til social ulighed i uddannelsessystemet (OECD, 2000).

Den officielle definition af den tyske heldagsskole blev, som tidligere nævnt, vedtaget ved kulturministerkonferencen i 2005 (Kultusministerkonferenz, 2005). For at kunne betegnes som en heldagsskole i Tyskland skal skolen leve op til en række minimumskrav:

1. *Mindst tre dage om ugen skal eleverne deltage i et program med mindst syv timers undervisning og fritidsordning (Unterricht und Betreuung) om dagen.*
2. *Eleverne skal tilbydes frokost på skolen på de dage, hvor de deltager i heldagsskoleprogrammet.*
3. *Organiseringen af heldagsskolen skal ske under ledelsens ansvar og opsyn, og aktiviteterne om eftermiddagen skal være i konceptuel sammenhæng med undervisningen*  
(Kultusministerkonferenz, 2005)

Formuleringerne i de tre ovenstående punkter, der altså gælder som definition for heldagsskolen, har givet anledning til utroligt mange forståelser og misforståelser. Især tolkes det tredje punkt omkring betydningen af "konceptionel sammenhæng" meget forskelligt, og det er derfor ikke muligt at komme med konkrete bud på, hvordan det præcis skal forstås. I nogle skoler, som f.eks. den åbne heldagsskole, som vi besøgte i Berlin, forstås definitionen i retning af, at fritidspædagogerne skal tilbyde aktiviteter, der understøtter undervisningen og børnenes læringsparathed. Vi spurgte den stedfortrædende Hort-leder, som vi interviewede i Berlin, om hun selv havde oplevet overgangen fra at være medarbejder i en selvstændig HORT til at være en integreret del af skolen - i forhold til indflytningen i skolens fysiske rammer - og som en del af undervisningen. Det havde hun ikke, men hun fortalte følgende på baggrund af overleveringer fra kollegerne, efterfulgt af beretninger om hendes indtryk af, hvordan samarbejdet fungerer på skolen i dag:

*Pædagog: Jeg tror, at det var en kamp i starten. Altså før i tiden fandtes der jo ikke fritidspædagoger i skolen. De var ligesom "de første", og de skulle lige "finde vejen", også mellem pædagoger og lærere. De skulle på en måde opfinde en helt ny "konstruktion" (hverdagens forløb i den åbne heldagsskole). Der skulle lejes lokaler, og alt det retslige skulle på plads. Jeg tror også, at der i ret lang tid fandtes et hierarki mellem skoleledere, lærere og fritidspædagoger. Det findes stadig i dag. Men afstandene mellem faggrupperne bliver hele tiden mindre og mindre. Og sådan som jeg har forstået det, så måtte fritidspædagogerne, der gik med ind i undervisningen, også kæmpe for deres ret til at arbejde pædagogisk, så de ikke kun var sådan nogle, der lige var der, hvis der var noget, der skulle kopieres... så nu har man mere denne her fælles pædagogiske dannelsesopgave.*

*Interviewer: Og har I fundet en metode her, der fungerer?*

*Pædagog: Ja, jeg tror, at gennem arbejdet med JüL-klasserne (1. og 2. klasse slået sammen til én årgang), så fungerer samarbejdet ret godt... for eksempel mærker lærerne, at fritidspædagogerne har en helt anden vinkel på barnet, fordi de også har barnet om eftermiddagen. Fritidspædagogerne vurderer ofte barnet helt anderledes og kan nemmere nå ind til barnet... Fritidspædagogen og barnet har ligesom en helt anden kontrakt, der gør, at fritidspædagogen kan arbejde i baggrunden... Der tror jeg, at der kan vokse noget godt ud af.*

Udover arbejdet med JüL-klasserne fremhæver den stedfortrædende leder af Horten også skolens "Sprachförder Konzept", et program til understøttelse af den sproglige udvikling i de mindste klasser, som fritidspædagoger og lærere på den åbne heldagsskole har samarbejdet om. Hun fortæller, at hele rammelæreplanen i Berlin har ændret sig, og at der nu, selv i matematikundervisningen, skal være et koncept for, hvordan børns sproglige udvikling kan støttes, samtidigt med, at deres matematiske færdigheder forbedres. Hun beskriver, at skoleledelsen er glad for fritidspædagogernes andel i processen.

Lærere og fritidspædagoger arbejder i faste teams på den åbne heldagsskole i Berlin. Der har været lidt udskiftning i de enkelte teams, fortæller fritidspædagogen, hvis kemien ikke har fungeret, eller hvis en af parterne har været utilfreds med, at den anden har haft for meget sygdom. Hvert team mødes før undervisningen om morgenen for kort at aftale dagen. Derudover har hvert team en time om ugen til fælles planlægning og udredning af konflikter. Fritidspædagogerne har desuden en ugentlig time til at planlægge heldagsskolens eftermiddagsprogram.

I det følgende afsnit kommer vi ind på struktureringen af de forskellige skoleformer i grundskolen Tyskland. Den åbne heldagsskole er blot én ud af fire skoleformer.

## Heldags- eller halvdagsskole

Tyske skolebørns forældre kan selv bestemme, hvilken skoleform deres barn skal deltage i. De har grundlæggende to valgmuligheder: Heldagsskole, eller halvdagsskole. Hvis de vælger heldagsskolen, er det ensbetydende med, at barnet møder i skole klokken 8:00 om morgenen og, at det går i Hort efter frokost på faste tidspunkter, som kan variere mellem delstaterne. Det er typisk til kl. 15 eller 16. Derudover findes der i de forskellige stater forskellige muligheder for tidlig og senere pasning af børnene. I Berlin blev der for eksempel indført VHG i skolelovgivningen i 2005. VHG står for *Verlässige Halbtagsgrundschule*, og er en slags pasningsgaranti i tidsrummet mellem 7:30 og 13:30, hvor forældrene kan være sikre på, at deres børn er under voksenopsyn. Dette kom i stand fordi skoledagene før 2005 kunne starte på forskellige tidspunkter, og det var svært for forældrene at koordinere deres job i forhold til de forskellige mødetider. Den første halve time VHG fra 7:30 til 8:00 er frivillig og benyttes derfor ikke af alle elever (interview med stedfortrædende Hort-leder). Som i Danmark, kan tyske forældre selv bestemme, hvor mange timer, deres barn skal være i Hort'en. Der findes normalt fire moduler: Tidlig morgen fra 6:00 til 7:30, VHG fra 7:30 til 8:00, heldagsskoleprogram om eftermiddagen fra 13:30 til 16:00 (her skal *hele* programmet vælges, børnene må ikke afhentes tidligere end kl. 16:00) og sen eftermiddag fra 16:00 til 18:00. Forældrenes egenbetaling vurderes i forhold til nettoindkomst, og varierer alt efter, hvilken skolebarnet går i og hvilken delstat familien bor i (interview med Norbert Hocke og stedfortrædende Hort-leder).

Der skelnes mellem fire skoleformer i grundskolen Tyskland:

### 1. Den bundne heldagsskole (*Gebundene Ganztagschule Betrieb, GGB*) -

I denne form, er det obligatorisk for alle skolens elever at deltage i mindst tre dages skolegang med mindst syv timers undervisning og fritidsordning (*Unterricht und Betreuung*) i løbet af en uge. De øvrige skoledage kan undervisningen slutte efter kl. 13 eller 13:30, eller timerne kan fordeles ud over de fem skoledage. Det varierer mellem delstaterne.

## **2. Den delvist bundne heldagsskole**

Her forpligter enkelte klasser eller klassetrin sig til at deltage i mindst tre dages skolegang, med mindst syv timers undervisning og fritidsordning i løbet af en uge

## **3. Den åbne heldagsskole (Offene Ganztagschule Betrieb, OGB)**

Her kan de enkelte forældre vælge, om deres børn skal forpligte sig til at modtage undervisning svarende til mindst tre dages skolegang med mindst syv timers undervisning og fritidsordning i løbet af en uge. Det vil sige, at elever som går hjem før, eller umiddelbart efter frokost, er halvdagsskoleelever, mens elever, der fortsætter i Hort'en efter frokost er heldagsskoleelever.

## **4. Halvdagsskole**

Den klassiske tyske model, hvor eleven går i skole fra kl. 8:00 til 13:00 eller 13:30, hvorefter barnet går hjem og spiser frokost, eller går i en privatejet HORT, der ligger uden for skolen. Det er også muligt for barnet at spise frokost på skolen (mod betaling) og derefter gå hjem/ gå i HORT, hvor afhentningstidspunkter kan aftales individuelt.

Af de fire skoleformer er den delvist bundne heldagsskole den mindst almindelige (Norbert Hocke). Delstaterne beslutter selv, hvor mange dage om ugen, der skal være heldagstilbud i deres skoler. Følgelig har elever i nogle delstater 3 dage om ugen med 7 timer, mens elever i andre stater har 4 eller 5 dage med heldagsskoleprogram om eftermiddagen (K. Klemm & Zorn, 2016). De dage, hvor der ikke er heldagsskole, går eleverne hjem, når undervisningen slutter, eller efter frokost. Antallet af timer med undervisning i skolen er generelt ikke forlænget i Tyskland, siden heldagsskolens indførelse - det er forpligtelsen på at deltage i fritidsdelen, der forlænger dagen til en heldagsskole.

I Hort-regi gives supplerende undervisning i form af lektiehjælp, eller undervisning med fokus på et særligt fag, som f.eks. styrkelse af læsning. Denne form for læringsstøttende aktiviteter svarer, i grove træk, til det vi kender som fordybelsestimer i de danske heldagsskoler. I Hort'en er der også mulighed for at deltage i forskellige arbejdsgrupper og kreative fag på fastlagte eftermiddage, og i løbet af eftermiddagene er der pauser, hvor børnene for eksempel kan lege i skolegården.

Halvdagsskole omfatter, som tidligere nævnt, kun skolens undervisningstimer. For eleven i halvdagsskolen er det "nye", at fritidspædagogen (Erzieher/Erzieherin) nu også er med i undervisningstimerne i skolen (StEG-Konsortium, 2015). Halvdagsskoleeleverne har ikke på



samme måde glæde af fritidspædagogerne, som de børn, der kender fritidspædagogerne fra Hort'en. De har ikke mulighed for at etablere den samme type relation med fritidspædagogerne, der på den anden side ikke får mulighed for at lære børnene helt så godt at kende, som Hort-børnene.

Figur 3 herunder viser, hvilke specifikationer for timeantal, som skoler med heldagstilbud skal opfylde i de 16 delstater:

Delstat	Grundskole		Gymnasium		Øvrige skoler på	
	Dage med	Åbningstider på	Dage med	Åbningstider på	Dage med	Åbningstider på
	heldagstilbud	heldagstilbudsdage	heldagstilbud	heldagstilbudsdage	heldagstilbud	heldagstilbudsdage
Baden-Württemberg	4	8,0			4	8,0
Bayern	4	8,0	4	8,0	4	8,0
Berlin	4	8,5	4	8,0	4	8,0
Brandenburg			3	8,0	3	8,0
Bremen	5	7,0	5	7,0	5	7,0
Hamburg	5	8,0	5	8,0	5	8,0
Hessen	5	8,5	5	8,5	5	8,5
Mecklenburg-Vorpommern			3	7,0	3	7,0
Niedersachsen	4	6,6	4	7,8	4	7,7
Nordrhein-Westfalen	3	7,0	3	7,0	3	7,0
Rheinland-Pfalz	4	8,0	4	8,0	4	8,0
Saarland	4	8,0	4	8,0	4	8,0
Sachsen	3	7,0	3	7,0	3	7,0
Sachsen-Anhalt			3	7,0	3	7,0
Schleswig-Holstein	5	7,4	5	6,8	5	6,8
Thüringen	3	7,0	3	7,0	3	7,0
Tomme celler: Ikke inkluderet i sammenligningen mellem delstaterne.						

Figur 3: Specifikationer for åbningstider i delstaternes lukkede heldagsskoler (Klemm & Zorn, 2016)

## CASE: Hverdag i Hort'en på en åben heldagsskole i Berlin

I det følgende beskrives hverdagen i Hort'en på en åben heldagsgrundskole i Berlin. Beskrivelsen er dels baseret på hort'ens "Pædagogiske konception"<sup>5</sup> (2016), dels på et interview med tidligere nævnte stedfortrædende leder i Hort'en.

I 2005 slog fem "Schülerläden" sig sammen og dannede "Kooperation und Bildung in Schulen gGmbH", der forkortes KuBiS. På dansk kan dette oversættes som: "Anpartsselskabet samarbejde og dannelse i skoler". Formålet med anpartsselskabet var at tilbyde fritidsordninger til fem åbne heldagsskoler i Berlin. En af disse var den skole, som vi besøgte i forbindelse med denne rapport. Der går 402 elever på skolen, fordelt på fem klassetrin. 1. og 2. klasse er slået sammen til én enhed, der modtager undervisning på tværs af klassetrin. På tysk kaldes dette "Jahrgangsübergreifendes Lernen" og forkortes "JüL". JüL er et Berlinerfænomen (interview med stedfortrædende leder). Efter 2. klasse fortsætter eleverne deres uddannelse i grundskolen ét klassetrin ad gangen fra 3. til 6. klasse. Skolen ligger i en økonomisk relativt velstillet del af Berlin, og den overvejende del af børnene kommer fra lokalmiljøet. 43,5% af eleverne har et andet modersprog end tysk. 150 børn tager del i skolens VHG-tilbud om morgenen fra 7:30 til 8:00. På vores case-skole er der åbent fra kl. 6:00 om morgenen, så forældre, der møder tidligt, kan købe sig til pasning. Undervisningen begynder klokken 8:00. Elever fra 5. og 6. klassetrin har undervisning i skolen til klokken 14:30, fordi børn i andre delstater går på realskoler, Hauptschulen eller Gymnasium i 5. og 6. klasse og derfor har længere skoledage. Det slipper elever i 5. og 6. klasse ikke for, selvom de stadig går på grundskole. Omkring 275 børn, eller cirka to ud af tre børn på skolen, benytter sig af den åbne heldagsskole (OGB), som finder sted fra klokken 13:30 til 16:00. Herefter går hovedparten af heldagsskoleeleverne hjem, men det er muligt at købe sig til ekstra pasningstid i HORT'en, der først lukker klokken 18.

I Hort-regi, er der ansat én diplom-socialpædagog, der fungerer som stedfortrædende koordinator af Hort'en, desuden er der ansat 13 kvindelige fritidspædagoger, hvoraf én er ledende koordinator og tre har speciale i integration af børn af anden etnisk herkomst (Integrationserzieherinnen), samt 5 mandlige fritidspædagoger. Det pædagogisk uddannede personale har forskellige skemaer med et timeantal på mellem 25 og 35 timer om ugen.

---

<sup>5</sup> Den "Pædagogiske konception" er her en håndbog, der indeholder Hort'ens værdigrundlag, samt detaljerede beskrivelser af de praktiske forhold i Hort'en, fra frokost-rutiner til ansat personale og regler i skolegården.

Der er også ansat en kok og fire køkkenmedhjælpere i tilknytning til Hort'en, som tager sig af at varme den frosne økologiske frokost op, der hver dag leveres fra et cateringfirma, samt tager sig af at servere frugt og grøntsager til børnene om eftermiddagen.

Der findes en relativt lille kantine på skolen, på størrelse med et klasseværelse, som ligger i forlængelse af køkkenet. Her spiser de cirka 275 elever, hvis forældre betaler for frokostordning. Der er derfor et helt fast skema for, hvilke klasser der spiser hvornår. Den første gruppe børn spiser frokost i en pause fra 11:30 til 12:05, herefter spiser de resterende børnene i hold efter tur. Det sidste hold er færdigt med at spise klokken 14:30. Den varme frokost koster 3, 40 euro og børnene kan vælge mellem et vegetarisk måltid og et måltid med kød. Der er desuden salatbar, smoothies og en lille dessert hver dag. Efter maden laver heldagsskolebørnene lektier, og når lektierne er overstået anmeldes børnenes ankomst i Hort'en af en fritidspædagog. De grupper af børn, der spiser efter klokken 13.30 bliver fulgt direkte i Hort'en. Børnene går herefter i faste grupper, der er opdelt efter klassetrin. Der er gennemsnitligt 32 børn i hver gruppe. Grupperne har hvert sit grupperum, der ligger i skolens ene fløj i Hort-afdelingen, som ligger i stuen og på 1. sal med udsigt til skolegården og undervisningslokalerne i bygningen overfor. Der er to fast tilknyttede fritidspædagoger i hver gruppe. Alle børnene får tildelt en farvet klemme i forhold til, hvilket klassetrin de er på. I hvert grupperum er der en tavle med navnene på de forskellige rum i skolen. I løbet af eftermiddagen har børnene mulighed for at sætte klemmen på tavlen, når de har pauser, så de kan opholde sig i rum som for eksempel aulaen og gården. Så sætter barnet sin klemme ud for dette rum, så de voksne ved, hvor de er. Det samme princip anvendes af fritidspædagogerne på en tavle med felterne: Syg, på ferie, gået hjem osv.

I løbet af skoleåret er der tre blokke af "Arbeitsgruppen" (AG'S) På dansk kan arbejdsgrupper i denne sammenhæng oversættes som emneuger/aktivitetsuger. Blokkene varer 7-8 uger, og der arbejdes med aktiviteterne hver mandag og onsdag. Eksempler på fag/emner/aktiviteter som børnene kan vælge er: Tekstil, madlavning, havearbejde, yoga, basketball, trylleri, teater, skriveværksted, gøgl med ild, musik og håndarbejde. Om fredagen er der fællesaktiviteter på tværs af klassetrinnene. Her kan programmet stå på biograf, sport, klippe-klistre, fejring af fødselsdage, udflugt eller diskotek. For de fleste heldagsskolebørn slutter dagen klokken 15:45 med "Frugtrunden". Her samles børnene i deres grupper og taler om dagen, synger en sang, får beskeder eller får læst højt, mens de spiser frugt.

Hverdagsstrukturen i Hort'en på case-skolen er blandt andet orienteret mod at skabe genkendelige, strukturerede rammer, men også afveksling i læringsformerne. Begrebet

"Rhythmisierung" anvendes for at beskrive denne opgave, og er et kernebegreb i diskussionen om den tyske heldagsskole, fordi den rytmisk strukturerede hverdag ses som en understøttelse af udvikling af børnenes koncentrations- og ydeevne (Pädagogische Konzeption, 2016).

## Fritidspædagogernes professionsfaglighed- og forståelse i heldagsskolen

Som nævnt i afsnittet om integration/samtækning af Hort og skole i grundskolen, så har en af de helt store udfordringer for fritidspædagoger været at finde sig tilrette i det nye, og temmeligt udefinerede, samarbejde med lærerne i klasseværelserne. Professor Bernd Rudow fra Institut for sundhed og organisation ved Hochschule Merseburg har lavet en undersøgelse af de berlinske fritidspædagogers arbejdsbelastninger i heldagsskolen (2015). Følgende uddrag stammer fra den kvalitative del af Rudows studie. Her fortæller to fritidspædagoger, hvordan de oplever deres arbejdssituation i undervisningen:

- *"I øjeblikket er fritidspædagogerne til rådighed til 'alt'. Det vil sige, at vi er til rådighed og kan sættes ind, når der er brug for hjælp med tilsyn, lektier og undervisningsstof, vi tager også hånd om børnenes frokostordning og ledsager dem til aktiviteter, som for eksempel svømning".*
- *Hvor hører vi egentlig til? Vi arbejder i klasse-teams, klassetrin-teams og fritidspædagog-teams. Hvis en lærer er syg, bliver en fritidspædagog straks sat ind som vikar, og hvis vi er rigtig "gode", klarer vi også undervisningen. Mange fritidspædagoger ved naturligvis, hvad børnene arbejder med, og hvem der har brug for hjælp, fordi de er med i undervisningen. Men vi er ikke bare ledsagere eller hjælpere, eller stedfortrædere for lærerne. For mange er vi bare "legetanter". Vi arbejder vi med social læring og sociale kompetencer, og har det store held, at vi oplever børnene fra flere sider" (egen oversættelse).*

(Rudow, 2015)

Undersøgelsen af fritidspædagogers arbejdsmiljø i heldagsskolerne i Berlin (Rudow, 2015) viser, at de fleste fritidspædagoger nævner manglende værdsættelse og anerkendelse som havende negativ betydning for deres arbejdsglæde. De nævner også, at undervisningen altid har forrang i forhold til det socialpædagogiske arbejde, samt at de oplever, at fritidspædagoger ofte bruges som vikarer og støttepædagoger i timerne, med den konsekvens, at der ikke er personale nok i Hort'en.

Mange fritidspædagoger efterlyser beskrivelser af deres konkrete opgaver i, og udenfor, undervisningen. De oplever, at deres arbejdstid bruges til at "fylde huller ud" for lærerkræfter, til at være "brandslukkere" ved sygdom, eller til at være stedfortrædere for lærerne.

Fritidspædagogerne angiver i studiet, at de ofte er beskæftiget med undervisning i 10-12 timer om ugen. Fritidspædagogerne efterlyser desuden tid til at udføre det socialpædagogiske arbejde, som ikke er "på skemaet" i heldagsskolen. Fritidspædagogerne oplever, at de læringsprocesser, som finder sted uden for undervisningen, i børnenes hverdag og fritid, og som har afgørende betydning for barnets sociale udvikling, har fået en underordnet rolle, og at læringsbegrebet dermed generelt er blevet indsnævret i kølvandet på heldagsskolens udbredelse (Rudow, 2015). Undersøgelsen konkluderer, at fritidspædagogerne føler sig "klemte" mellem krav om at være ledsagere i undervisningen, hvor de er i tvivl om, hvilke arbejdsopgaver de forventes at udføre, og for lidt tid til det socialpædagogiske arbejde med børnene, som de oplever som deres *kerneopgave*. Samtidigt er pædagogerne bekymrede for børnene, fordi den boglige læring i skolen nu fylder så meget i børnenes hverdag, at der ikke er plads til social læring inden for hverdags- og fritidslivets rammer (Rudow, 2015).

En anden samarbejdsform, der sætter fritidspædagogens professionsforståelse under pres er *det multiprofessionelle samarbejde*, der beskrives herunder. Denne samarbejdsform er ikke så udpræget i Berlin, hvor det ikke er lovligt, som i andre delstater, at ansætte ikke-uddannede pædagoger i pædagogstillinger. Dr. Christine Steiner fra det tyske ungdomsinstitut (das Deutschen Jugendinstitut, DJI) i München, og StEG-forsker, undersøger i et studie den multiprofessionelle sammensætning af medarbejdere i heldagsskolen (Steiner, 2013). Hun beskriver, hvordan fritidspædagoger, der arbejder på skoler med multiprofessionelt samarbejde, er klemte mellem lærerne på den ene side og en stor og heterogen gruppe af ikke-uddannede pædagogiske medarbejdere, forældre, frivillige og menighedsrådsmedlemmer på den anden side, der inddrages i arbejdsstyrken for at løse arbejdsopgaver forbundet med heldagsskolen (Steiner, 2013). I alt udgør de forskellige grupper et multiprofessionelt samarbejde, der, sideløbende med fritidsinstitutionernes integration i heldagsskolen, kalder på enorme ressourcer i forhold til planlægning, organisering og implementering af nye strukturer og samarbejdsformer. Steiner peger på, at en del af den politiske model for heldagsskolen er, at den skal "åbnes op mod samfundet" for derigennem at gøre børn mere vidende om verden udenfor skolen (Steiner, 2013). Dette er argumentet for, at ikke-uddannede pædagoger, forældre, frivillige og medlemmer af lokale menighedsråd inddrages i driften af heldagsskolen. "Åbningen" af skolen ud mod samfundet, gennem det multiprofessionelle samarbejde, har dog flere iboende latente modsigelsesforhold i sig, mener Steiner (Steiner, 2013). Et af disse modsigelsesforhold er, at det tyske

samfundsfællesskab forventer "kvalitet" i det pædagogiske arbejde, og at brugen af ikke-uddannede pædagoger forstås som faglig utilstrækkelighed i den offentlige debat (Steiner, 2013). Omkring 90% af de tyske heldagsskoler har bygget deres pædagogiske virke op omkring en såkaldt udvidet kreds af medarbejdere (Steiner, 2013). I 2005 havde 45% af disse medarbejdere ikke gennemført en pædagoguddannelse. I 2007 var tallet faldet til 39%. Steiner påpeger, at akademisk uddannelse og den pædagogiske professions definitionsmagt over uddannelsens indhold, er grundlæggende for professionsforståelsen (Steiner, 2013). Fritidspædagogens professionsforståelse kommer, som tidligere nævnt, således under pres, når ikke-uddannede medarbejdere udgør omkring en tredjedel af den pædagogiske arbejdsstyrke i heldagsskolen, ligesom fritidspædagogernes nye arbejdsopgaver som integrerede medarbejdere i undervisningstimerne, i roller som for eksempel støttelærer eller vikar, ligger udenfor den definitionsramme, som er etableret under fritidspædagogernes uddannelse. Dette har betydning for fritidspædagogernes problemer med at afklare egen autonomitet i forhold til den socialpædagogiske faglighed overfor lærernes boglige faglighed i undervisningen. Steiner gør i forlængelse af dette opmærksom på, at forskning har vist, at de fleste faglige diskussioner i heldagsskolen omhandler forholdet mellem lærerkræfter og pædagogiske kræfter (Steiner, 2013).

Behr & Rauschenbach (2006) opstiller 2 beskæftigelseszoner for heldagsskolen på baggrund af en undersøgelse, de lavede, af de åbne heldagsskoler i Nordrhein-Westfalen. De taler om et *kerneområde* og et *grænseområde* for beskæftigelsen af ansatte i den åbne heldagsskole. Kerneområdet består af lærere og pædagoger, der har et højere timeantal, større ansvar og stærkere konceptionel forankring i heldagsskolen end ansatte i grænseområdet, der har anden, eller ingen, uddannelse. Ansatte i grænseområdet påtager sig, primært på grund af et lavere timeantal, ikke ansvar, og oplever derfor heller ikke den samme forankring i heldagsskoleprojektet. Især medarbejdere fra kerneområdet klager i undersøgelsen over mangelfuld skoleledelse i forhold til uklar opgave- og ansvarsfordeling og høje krav om fleksibilitet, der fører til arbejdsbelastninger på grund af tidspres (Behr & Rauschenbach, 2006).

I det ovenstående har vi set på nogle af de problematikker, der har betydning for trivslen hos fritidspædagogerne. I det følgende skal vi se på, hvordan det står til med dem som det hele drejer sig om, nemlig børnene.

## Børnenes trivsel, udvikling og læring

Hverdagen for de tyske skolebørn, der går i åbne og bundne heldagsskoler, har ændret karakter efter samtænkningen af Hort'er og grundskoler. Dagene er organiseret anderledes. Både i forhold til struktureringen af børnenes tid, *indholdet* i børnenes tid og de fysiske rammer for børnenes udfoldelser. Som tidligere nævnt, er børnenes tid typisk organiseret i en formiddagsblok med undervisningstimer i skolens bygninger, pauser i skolegården og frokost i kantinen, efterfulgt af en eftermiddagsblok med læringsstøttende aktiviteter i særligt indrettede Hort-gruppelokaler på skolen, og indlagte pauser i skolegården indtil skoledagen slutter kl. 15 eller 16.

I et temahæfte med titlen "Skolen er min verden. Heldagsskole fra børnenes perspektiv" (Enderlein, 2015) ses blandt andet på 6 - 11-årige børns sundhedsmæssige tilstand i forbindelse med heldagsskolen. Hæftet er en slags forskningsoversigt, hvor man forsøger at udlede forskellige slutninger om børns trivsel og livsverden som elever i heldagsskolen, på baggrund af aktuell forskning. I temahæftet listes en række psykiske og fysiske symptomer på det livsvilkår som heldagsskolen udgør for børnene:

- Børn, der ikke trives i skolen udvikler problemadfærd.
- Hvert andet barn mellem 10 og 11 år er bange for at få dårlige karakterer
- Hvert fjerde barn i anden og tredje klasse føler sig stresset, hovedsageligt på grund af for høje krav i skolen.
- Fra fjerde til syvende klasse stiger følelsen af stress markant.

De fire ovenstående punkter siger noget om, at en stor del af børnene i heldagsskolen oplever skolen som stressende og angstprovokerende på grund af høje krav, og at børnenes trivsel forværres i takt med, at de begynder at blive bedømt for deres præstationer i skolen og grundskolens afslutning nærmer sig. De fleste børn i Tyskland får karakterer fra tredje klasse, og på baggrund af disse karakterer afgøres det i slutningen af fjerde klasse (i Berlin i slutningen af sjette klasse) om de skal fortsætte i "Hauptschule", "Realschule" eller "Gymnasium". I det samme temahæfte (Enderlein, 2015) listes også en række områder, hvor heldagsskolebørnene ikke føler, at deres rettigheder bliver anerkendt:

- Mangel på respekt for barnets privatsfære
- Mangel på medbestemmelse og værdsættelse af børns mening
- Mangel på tid til at lege, til fritid og til ro
- Mangel på lige chancer og lige behandling for alle børn

Maren Wichmann (Wichmann, 2011) skriver om beskyttelse af børns rettigheder i heldagsskolen, at skolen ikke længere blot danner rammen om børns læring, men at skolen, med det politiske systems overskrift for heldagsskolen: "Bildung, Erziehung und Betreuung", der, som tidligere nævnt, kan oversættes med "Fremtidens uddannelse og pædagogiske støtte", har udvidet den samfundsmæssige opgave med en række opgaver, som forældrene tidligere varetog. Med disse udvidede opgaver understreges, mener Wichmann, at heldagsskolen er en institution med vægt på de lærings- og udviklingsopgaver, som de voksne finder vigtige. Børn bør medtænkes som ligeværdige i konstruktionen af heldagsskolen, opfordrer Wickmann (2011).

I det kvalitative understøttelsesprogram af heldagsskolen "Ideen für mehr. Ganztätig bilden", flyttes perspektivet på heldagsskolens opgaver derfor til børnenes perspektiv. Programmet findes i alle delstater, og har blandet andet udviklet en liste over 23 punkter (Enderlein, 2015; Krappmann & Enderlein, 2013), som der bør tages hensyn til i hverdagen på heldagsskolerne for at sikre børnenes trivsel. For eksempel står der i punkt 16 på listen:

*"Der er tid nok og steder nok, hvor vi børn, kan være alene sammen med andre børn", og i punkt 18 på listen: "I den undervisningsfrie tid, er der voksne til stede, som man kan kalde på, eller spørge om hjælp, men vi børn kan selv finde ud af og beslutte, hvad vi vil lave, så længe det ikke er farligt, skadelig eller hensynsløst" (vores oversættelse).*

I interviewet med den stedfortrædende Hort-leder fra den åbne heldagsskole i Berlin fremgik det, at hverdagen efter undervisningstimerne er præget af en skarp overholdelse af strukturer, og at meget af pædagogernes tid går med at hente og bringe børn til Hort'en, hvor børnene/pædagogerne skal stemple ind, hvorefter de skal ledsages til kantinen, for at spise frokost. Når de har spist, skal de følges tilbage til hort'en igen og senere har fritidspædagogen gårdvagt, og skal måske følge børnene tilbage til deres arbejdsgrupper. Der er mangel på tid til det pædagogiske arbejde. Pædagogen synes desuden, at der er for mange børn i HORT'en. Børnene bliver stressede, og der er meget lidt tid og mulighed for, at børnene kan trække sig tilbage og slappe af, ligesom de lokalemæssige faciliteter ikke indbyder til alene-tid.

## Læring

I Tyskland er heldagsskolens læringsstruktur opdelt i undervisningstilbud, der knytter sig til skolernes læseplaner, på tysk "unterrichtlichen Angebote", og tilbud, der *ikke* knytter sig til læseplanerne, på tysk "außerunterrichtlichen Angebote" (StEG-Konsortium, 2015). Kernen i den fritidspædagogiske praksis, i forhold til læring, findes i de tilbud, der ikke knytter sig direkte til læseplanerne, som lektiehjælp og ekstraundervisning, men også andre, mere klassiske fritidsinstitutionsaktiviteter, der tænkes at være gode for udvikling af børnenes sociale



kompetencer (StEG-Konsortium, 2015). Det er pædagogernes opgave at bibringe eleverne nye læringsmuligheder og –tilgange. Det politiske mål er, at læring skal kunne opleves mere nuanceret, mere skoleorienteret og mere spændende af eleven (StEG-Konsortium, 2015). I Tyskland er der med andre ord en tendens til, at pædagogerne får ansvaret for at børnene er undervisningsparate, og udvikler det, vi i Danmark vil kalde sociale kompetencer. Det er forestillingen, at undervisningsparatehed og sociale kompetencer er vejen til social lighed i uddannelsessystemet (StEG-Konsortium, 2015).

Forskerne konkluderede på baggrund af resultater fra den første StEG-forskningsfase fra 2005 til 2009, at heldagsskolens *særlige potentiale* kun kan udfoldes, hvis den pædagogiske ”kvalitet” er høj. Det særlige potentiale kan forstås som en latent mulighed for gennem heldagsskolen at skabe ”*Chancengleichheit*” på dansk *lige muligheder for alle*. Et mål, der også er på den politiske dagsorden i Danmark (Regeringen, 2007). I forhold til heldagsskolen i Tyskland, er der især blevet fokuseret på udvikling af børns kognitive evner og sociale kompetencer, som midler til at give børn og unge lige adgang til uddannelsessystemet. I forlængelse af denne logik var formålet med StEG-Q - et kvalitativt delstudie i anden forskningsfase - at undersøge, hvordan fritidstilbud skal være konstruerede, for at de kan gøre børnene interesseret i selvstændige, individuelle læringsaktiviteter (StEG-Konsortium, 2015). Her undersøges elevernes og Hort-ledernes perspektiv på heldagsskolens forskellige tilbud, samt deres oplevelse af fritidspædagogernes arbejdet med at understøtte elevernes selvstændige læring (StEG-Konsortium, 2015).

StEG-Q undersøgelsen peger på, at hvis den udvidede tidsramme om eftermiddagen i heldagsskolen er organiseret anderledes end i selve undervisningen, så oplever eleverne det som positivt. Et eksempel på anderledes organisering kunne her være lektiecafé i stedet for egentlig undervisning i klassen. Undersøgelsen peger også på, at eleverne oplever større mulighed for at blive en del af noget i tilbud, hvor der lægges vægt på deltagelse (Partizipation) (StEG-Konsortium, 2015).

Hverken elevers deltagelse eller kontinuitet i deltagelse i ekstraundervisningstilbud viser dog forbedrede resultater, ifølge undersøgelsen. Kun hvis eleven deltager i ekstraundervisning af egen fri vilje ses forbedrede resultater (StEG-Konsortium, 2015). På samme måde ses kun forbedringer i forbindelse med heldagsskoletilbud, der omfatter træning af børns sociale kompetencer, hvis eleven selv har interesse heri. På dette område var børn med migrationsbaggrund en undtagelse. Her sås en forbedring blot ved kontinuerlig deltagelse (StEG-Konsortium, 2015).

## De socialt udsatte børn

Børns rettigheder i forbindelse med heldagsskolen er et stort emne i den tyske debat. Hvilken barndom har børn ret til? Fratager heldagsskolen børnene deres mulighed for en naturlig barndom? Og har børn godt af at være i de samme bygninger, på det samme sted – hver dag? Det synes at være de underliggende spørgsmål, fortæller Norbert Hocke og den stedfortrædende Hortleder. De fortæller også begge, at de ikke rigtig oplever, at der "bliver taget sig af" de socialt udsatte. De forsvinder et sted imellem logistikken og ambitionerne, selvom det egentlig var dem, det hele handlede om. Hele ideen med heldagsskolen var at skabe lige muligheder for alle (Rauschenbach, 2016). Det er påfaldende, at de nyeste PISA-resultater viser – at heldagsskolen er god for de dygtige elever, men ikke har nogen særlig betydning for dem, der havde brug for en bedre chance i livet. Det er en tendens, som også kan ses i forskningen omkring den danske heldagsskole (Se Inklusionspanelets 3. notat: Arendt, Christensen, Pohl, & Nielsen, 2016). Som tidligere nævnt, pegede den første PISA-undersøgelse i 2000 på, at 15-årige deltagere med forældre med lav socioøkonomisk status præsterede dårligere end deltagere med forældre med høj socioøkonomisk status. Sammenlignet med alle andre deltagende lande i PISA-undersøgelsen, var præstationsforskellen mellem de socioøkonomiske grupper næststørst i Tyskland, der kun blev overgået af Schweiz (OECD, 2000; Pfeifer & Holtappels, 2008). Heldagsskolen er tænkt som en løsningsmodel på problemet omkring sammenhængen mellem børnenes faglige og sociale kompetencer og deres sociale baggrund. Teorien er, at børn fra underprivilegerede familier ikke får den praktiske og sociale støtte i hjemmene, der skal til for at få dem videre i uddannelsessystemet (Pfeifer & Holtappels, 2008). Heldagsskolen tilbyder derfor en tidsmæssigt udvidet lærings- og omsorgsramme. Formålet er at give tyske børn og unge lige uddannelsesmuligheder, uanset socioøkonomisk baggrund (Pfeifer & Holtappels, 2008).

I de første år efter lanceringen af investeringsprogrammet "Fremtidens uddannelse og pædagogiske støtte" (IZBB) lagde flere delstater stor vægt på at udbygge og anlægge heldagsskoler i såkaldt socialt belastede områder, både på grund- og mellemskoleniveau. I Berlin blev der for eksempel anlagt 30 bundne heldagsskoler, hovedsageligt i socialt belastede områder (Rauschenbach, Arnoldt, Steiner, & Stolz, 2012) fordi et studie baseret på data fra StEG-undersøgelsens første resultater i 2005 (Höhmman, Holtappels, & Schnetzer, 2005) havde peget på, at især bundne heldagsskoler havde *potentialet* til at skabe nye læringsstrategier, der kunne anvendes til psykosocial udvikling af især socialt udsatte elever og elever med migrantbaggrund.

I årene fra 2005 til 2009 undersøgte StEG-forskningsgruppen heldagsskolens udvikling og virkning, herunder blandt andet, om forældre, med lav socioøkonomisk status, vælger heldagsskole til deres børn. Det økonomiske aspekt, altså om familierne får støtte til at betale for eftermiddagstimerne i HORT'en, eller om de takker nej af økonomiske grunde, tager undersøgelsen ikke højde for (StEG-Konsortium, 2010). I undersøgelsen blev elever på 3. og 5. klassetrin bedt om at udfylde spørgeskemaer omkring deres deltagelse i heldagsskolen på tre forskellige tidspunkter af skoleåret (StEG-Konsortium, 2010) (StEG, 2010).

På 3. klassetrin viste der sig forskelle i forhold til to karakteristika; socioøkonomisk status og migrationsbaggrund. Således deltog færre børn med migrationsbaggrund i heldagsskolen i forhold til børn af tysk herkomst, ligesom færre børn med forældre med lav socioøkonomisk status deltog i heldagsskolen i forhold til børn med forældre med høj socioøkonomisk status (StEG-Konsortium, 2010). I 2005 deltog 69 % af børn med forældre, der havde en socioøkonomisk status i den øverste kvartil i heldagsskolen, mens 58 % børn af familier med en socioøkonomisk status i den nederste kvartil deltog i heldagsskoletilbuddet (StEG-Konsortium, 2010). Undersøgelsen pegede på, at familiebaggrundens betydning for børnenes deltagelse i heldagsskolen på 5. klassetrin også kunne spores, dog med omvendt fortegn. Her deltog flere børn med forældre med lav socioøkonomisk status i heldagsskolen, end børn fra økonomisk privilegerede familier. Også flere børn med migrationsbaggrund deltog i heldagsskolen, end børn med en tysk herkomst (StEG-Konsortium, 2010). Forskerne i StEG-undersøgelsen mener, at forklaringen skal findes i, at de fleste tyske skolebørn forlader grundskolen efter 4. klasse, og at undervisningen herefter ofte er organiseret i en bunden heldagsskoleform, især i Hauptschule og realskolen. I løbet af den tredje runde med spørgeskemaer var forskellene på 5. klassetrin helt udlignede. Det har forskerne ikke kunnet forklare (StEG-Konsortium, 2010). Men en forklaring kunne være, at der ikke er egenbetaling forbundet med heldagsskolen efter grundskoleniveau.

De seneste PISA-resultater fra 6. december, 2016 peger på, at Tyskland ikke længere er det deltagerland, der størst social ulighed i forhold til sammenhængen mellem faglige præstationer og socioøkonomisk baggrund (OECD, 2016). Men Tyskland ligger med sine 16% variation i skolebørnenes præstationer i forhold til social baggrund, fortsat et godt stykke *over* OECD-gennemsnittet, hvilket i dette tilfælde er *negativt*. Danmark ligger til sammenligning *under* gennemsnittet med 10% variation. OECD-gennemsnittet ligger på 12,9% variation (OECD, 2016).

De tyske elevers præstationer i læsning, matematik og naturvidenskab ligger i 2015 alle over gennemsnittet, hvilket kunne tyde på, at her er "missionen" lykkedes, men i forhold til social integration i uddannelsessystemet er der endnu ikke sket væsentlige forandringer (OECD, 2016). Resultatet underbygger en kritik af den tyske heldagsskole som professor i socialpædagogik i Dortmund, Thomas Rauschenbach, der er direktør for det tyske ungdomsinstitut, og en af de fem forskningsledere af StEG, udtrykker således: "Udviklingen af den tyske heldagsskole er kendetegnet ved et forbløffende ekspansionstempo og et konceptuelt vakuum" (Rauschenbach, 2016). Selvom tilgangen til heldagsskolerne har været støt stigende i de sidste femten år, så er det stadig ikke afklaret politisk, eller i den offentlige debat, hvad heldagsskolens egentlige mål er, påpeger Rauschenbach (2016). Er det primære mål at facilitere de arbejdende forældres behov for at kunne få arbejdsliv og familieliv til at hænge sammen? Eller er målet at have fokus på barnets behov? Er målet at yde bedre støtte til det enkelte barn og dets særlige talenter? Eller er det måske at udligne sociale forskelle? Disse og andre mulige målsætninger bringes med jævne mellemrum op i medierne i Tyskland, men debatten udebliver, ligesom både den brede offentlige og den faglige fælles forståelse af de centrale mål for heldagsskolen er fraværende. Heldagsskolen kan derfor betragtes som kulturløst, mener Thomas Rauschenbach (2016).

Norbert Hocke uddyber konsekvenserne af kulturløsheden og den deraf manglende sammenhængskraft mellem heldagsskolen som koncept og undervisningen i praksis (interview). Han mener, at der har været gode takter undervejs, især i begyndelsen, for at udnytte potentialet i den nye heldags-struktur og de nye samarbejdsformer, men at alt ligesom er faldet tilbage til de samme gamle rutiner. Rammerne til at skabe forandring i forhold til social integration findes muligvis, muligvis ikke, i heldagsskolen, det ved man endnu ikke, fordi rammerne ikke er blevet udfyldt med meningsfuldt indhold.

# FAKTA OM SKOLE- OG FRITIDSORDNING I SVERIGE

## PISA og betydningen for svensk uddannelsespolitik.

Siden 1986 har der i Sverige været et pågående arbejde for at ændre skoleloven, og frem til 2010 blev den justeret 70 gange (Regeringskansliet, 2009). I 2010 lykkedes det endelig at få vedtaget en ny skolelov, der trådte i kraft i 2011.

I 1997 fremsatte den svenske regering et lovændringsforslag, på baggrund af tre statslige udredninger, som satte fokus på et helhedssyn i forhold til barnets læring, og et udbygget samarbejde mellem institutioner ind i det svenske skolevæsen. Forud for lovændringsforslaget var ansvaret for "förskoleverksamheten" og "skolbarnsomsorgen" rykket fra socialministeriet til det svenske undervisningsministerium, hvilket satte gang i en udvikling af et større samarbejde mellem førskole (børnehaveklasse), grundskole og fritidshjem (Regeringen, 1998). Argumenterne for at udbygge dette samarbejde var ifølge lovforslaget, at:

*"... möjligheterna har ökat för att utveckla en helhetssyn på barn liksom på barns lärande och utveckling. Ett ökat pedagogiskt samarbete har bidragit till en höjd kvalitet i verksamheterna. Regeringen ser positivt på denna utveckling och vill bidra till processen genom att lägga förslag som kan stimulera och underlätta det lokala integrationsarbetet".*  
(Regeringen, 1998, p. 7)

Et andet argument for helhedssynet på barnets læring og udvikling kan også findes i forlængelse af den udvikling, der startede i 1980'erne, hvor et stigende antal børn blev indskrevet i fritidshjem. I 1990'erne førte tilgangen til fritidshjemmene til, at mange fritidshjem ikke længere kunne imødekomme den stigende efterspørgsel. Derfor så man flere steder pædagogiske og økonomiske gevinster ved at integrere større fritidshjem med skolen (Falkner & Ludvigsson, 2016). Mere om fritidshjemets historie følger.

I 1998 trådte en ny fælles læreplan for skole, førskole og fritidshjem i kraft med følgende formål:

*"Läroplanen för förskolan och Lpo 94 skall länka i varandra och utgå från en gemensam syn på kunskap och lärande. Tillsammans med de åtgärder som regeringen redan vidtagit ger en gemensam läroplan för den obligatoriska skolan, förskoleklassen och fritidshemmet stöd och bättre förutsättningar för det lokala arbetet att skapa en*

*kontinuitet och samsyn på lärande och utveckling som kan höja kvaliteten i dessa verksamheter” (Regeringen, 1998, p. 7)*

Læreplanen angav skolens værdigrundlag, formål og retningslinjer, som et grundlag for kontinuitet og et fællessyn på elevernes læring på tværs af institutionerne. Som det fremgår af ovenstående citat, så fik førskolen sin egen læreplan, i tillæg til den fælles læreplan (Lpo 94), med særskilte krav og retningslinjer til førskolen. Fritidshjemmet var en del af læreplanen i den forstand, at aktiviteterne på fritidshjemmet nu skulle udvikles i henhold til det læringssyn, der var gældende i den obligatoriske del af skolen. Logikken bag den fælles læreplan var en udbygning af 1990’ernes decentralisering. Af læreplanen fremgår det klart, hvordan de uddannelsespolitiske intentioner om et større lokalt ansvar for skoleudvikling går hånd i hånd med målstyring og behovet for “et instrument för utvärdering och uppföljning på både central och lokal nivå” (Regeringen, 1998, p. 8). En del af dette “instrument” til kvalitetsstyring på centralt niveau blev OECD’s PISA undersøgelser, hvor de første resultater blev offentliggjort i år 2000.

Den første PISA undersøgelse placerede Sverige over gennemsnittet blandt de deltagende lande, men siden da har resultaterne kun været nedadgående og ramte et overraskende lavpunkt i 2012. Nedgangen i PISA-resultaterne gav anledning til en vedblivende uddannelsespolitisk bekymring for kvaliteten af det svenske uddannelsessystem:

*“Vi måste arbeta mycket för en bra skola. Många andra länder arbetar också för en bra skola. Vår skola måste också vara bra så att vi klarar oss bra även i jämförelse med andra länder”*

(Utbildningsminister Jan Björklund, Regeringen, 2009)

Efter den begyndende nedgang ved offentliggørelsen af resultaterne i 2003, præsenterede den daværende socialdemokratisk ledede regering i 2005 et forslag til en ny skolelov, som det ikke lykkedes at få forhandlet igennem. I 2006 skiftede regeringsmagten, og den nyvalgte borgerlige regering satte, allerede i sin tiltrædelsestale, fokus på yderligere kvalitetsstyring af elevernes læring ved at varsle et forslag til en ny skolelov:

*“Att satsa på kunskap är att investera i Sveriges framtid, i en värld där konkurrensen mellan länder och regioner blir allt större. Skolan spelar en avgörande roll för varje barns möjligheter i livet... Riksdagen kommer att föreläggas förslag till en ny skollag.*

*Behörighetsreglerna för läraryrket förtydligas. Någon form av lärarauktorisering införs.*

*Skolans disciplinära befogenheter förtydligas och utvidgas* “ (Daværende statsminister Frederik Reinfeldt, tale for Riksdagen d. 6. oktober, 2006: Regeringskansliet, 2006)

Først i 2009 blev forslaget til den nye skolelov “Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet” præsenteret. Lovforslaget satte nye krav til skolernes målopfyldelse. Dårlige skoler kunne lukkes, eliteklasser oprettes og der blev stilles skærpede krav om uddannede lærere, både i den obligatoriske del af undervisningen, i førskolen og på fritidshjemmet. Skolevæsenet skulle samles om elevens læring som et fælles mål. Den enkelte elev skulle sættes i centrum. De dårligste elever skulle blive bedre, og de bedste elever skulle have mulighed for at indfri deres fulde potentiale (Regeringen, 2009). Fritidshjemmet fik en ny rolle i det samlede skolevæsen, som et frivilligt tilbud, der understøtter undervisningen i førskoleklassen og grundskolen, ud fra de retningslinjer og krav til fritidshjemmet, som skulle beskrives i et selvstændigt kapitel i en ny fælles læreplan.

I 2010 lykkedes det, som tidligere nævnt, at få vedtaget lovforslaget om den nye skolelov og at få igangsat en omfattende reform af det samlede svenske skolevæsen, som trådte i kraft i 2011. Den bagvedliggende logik for skolereformen var, at en øget målstyring af skolen, førskolen og fritidshjem kunne øge elevernes læring. Altså en logik meget parallel med den, der ligger bag den danske folkeskolereform, som trådte i kraft i 2014. Med den svenske reform trådte en ny fælles læreplan “Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshem” (Lgr 11) og ændrede kvalitetsmål i kraft (Skolverket, 2016c). Læreplanen blev i 2016 revideret så førskolen og fritidshjemmet fik hvert sit særskilte kapitel.

I kølvandet på skolereformen i 2011 blev de dårlige resultater i PISA 2012 offentliggjort. Sverige var ikke bare røget under OECD gennemsnittet, men var også det land, der havde den største resultat-forringelse imellem de to PISA undersøgelser fra 2009- 2012 (Skolverket, 2016b). Resultaterne satte gang i en ophedet uddannelsespolitisk debat om reformens udformning og gennemslagskraft:

*“I Sverige ledde de nedslående resultaten i PISA 2012 till en omfattande debatt om den svenska skolan. Resultaten har bidragit till en diskussion om kopplingen mellan tidigare genomförda reformer och behovet av eventuella ytterligare förändringar i det svenska skolsystemet”* (Skolverket, 2016d, p. 5).

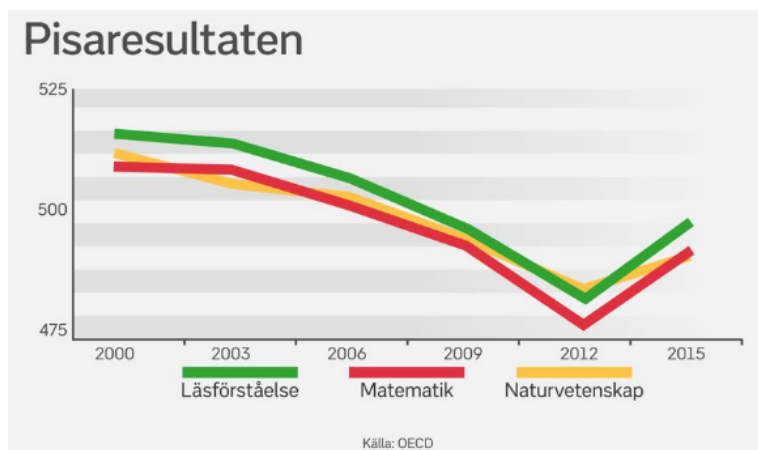
Flere undersøgelser af de bagvedliggende årsager til de gentagne dårlige resultater blev sat i gang på foranledning af Skolverket. Undersøgelserne handlede blandt andet om motivationen for

besvarelsen af PISA-testen, misforståelser og udformningen af testen, men som den daværende generaldirektør for Skolverket Anna Ekström konkluderede, så viste undersøgelserne ikke tegn på andre forklaringer, end at eleverne lærte mindre i skolen i 2012 end i år 2000, og at ansvaret lå hos politikerne og det samlede skolevæsen:

*“Vi kan inte se någon annan förklaring än att den kraftiga nedgången beror på sämre kunskaper och det måste vi ta på allvar. Staten, kommuner, skolor, rektorer och lärare måste fokusera på att förbättra undervisningen för eleverna. Bara så kan vi vända utvecklingen”*

(Citat: Anna Ekström, Skolverket, 2015b)

I Sverige er der derfor stor offentlig opmærksomhed omkring den aktuelle offentliggørelse af PISA 2015. De seneste resultater viser, at Sverige har knækket den nedadgående kurve og nu placerer sig på nogenlunde samme niveau som i 2009, i forhold til de faglige resultater. Anderledes ser det ud for betydningen af elevernes sociale baggrund, hvor der i PISA 2015 er en nedgang.



Figur 4: Pisaresultat i Sverige 2015 (OECD, 2016).

Fremgangen i de faglige resultater i PISA 2015 er ikke overraskende blevet positivt modtaget af den konstituerede generaldirektør på Skolverket, (tilsvarende det danske undervisningsministerium), Mikael Halápi, men han erkender samtidigt, at der fortsat er et stykke vej til samme resultater som ved PISA-undersøgelsen i år 2000:

*“Vi har i dag inget färdigt svar på vad förbättringarna beror på. Det blir en uppgift för oss och forskarsamhället att analysera. Samtidigt vet vi vad som bidrar till en bra skola. Det handlar om att utveckla undervisningen, få fler att bli lärare och ge rätt förutsättningar till skolan. Vi har fortfarande en bit kvar till toppresultaten i PISA-studien som gjordes år 2000”*

(Citat: Mikael Halápi, Skolverket, 2016d)



Om det er skolereformen og læreplansændringerne, der har fået betydning for resultaterne i PISA 2015 er en del af det analysearbejde som Skolverket ønsker at igangsætte i 2017. Nedturen i PISA-resultaterne gennem de sidste 15 år har sat sine klare spor på den uddannelsespolitiske dagsorden i Sverige, hvor det seneste tiltag er en investering i kvaliteten af læreruddannelsen. Udgangspunktet er at forbedre uddannelsen, uddanne flere lærere og skabe større attraktivitet ved at sænke normeringen og hæve lønniveauet. Den nuværende socialdemokratiske statsminister beskriver investeringerne i læreruddannelsen og skolen, som satsninger der: *"...står i stark kontrast till den förra regeringen som valde att satsa 19 gånger mer på skattesänkningar än på skolan. Regeringen kommer alltid att sätta investeringar i skolan först. För det är i skolan som grunden för våra barns framtid läggs. Skolan är vägen till frihet och jämlikhet. Och den vägen ska alla barn få gå"*

(Citat: Statsminister Stefan Löfven & Minister för högre utbildning och forskning Helene Hellmark, Regeringskansliet, 2016)

## Det svenske skolesystem

I Sverige har man skolepligt (ikke blot undervisningspligt som i Danmark), hvilket vil sige at tiden i grundskolen er obligatorisk for alle børn fra 1. - 9. klassetrin. Derudover er det frivilligt, om man vil have sit barn i børnehaveklassen ("Förskoleklassen") og på fritidshjem. Dette minder om systemet i Danmark, før børnehaveklassen blev obligatorisk i 2009. De fleste svenske børn starter i förskoleklassen i efteråret, det år de fylder seks år. Nogle steder starter førskolen tidligere for børnehavebørn. Grundskolen og förskoleklassen er uden forældrebetaling. Det obligatoriske timeantal for svenske folkeskoleelever, på tværs af alle årgange, er mindst 6.820 timer (Skolverket, 2016b). Til sammenligning har danske børn, på tværs af alle årgange, efter den nye skolereform, 10.960 obligatoriske timer (ekskl. pauser) (OECD, 2016).

## Fritidsinstitutioner

I den seneste reviderede læreplan fra 2016 for grundskolen, förskoleklassen og fritidshjemmet er det, som tidligere beskrevet, intentionen at udvikle et større samarbejde mellem personalet på tværs af institutionsenheder - et samarbejde der kan berige alle elevers mangesidede udvikling og læring (Skolverket, 2016c). Den oprindelige læreplan fra 2011 var skrevet med udgangspunkt i skolen, men undersøgelser af kvaliteten af fritidshjem og förskoleklasser påpegede at utydelige styringsdokumenter, og tolkningen af samme, kunne have en afgørende rolle i forhold til kvaliteten

af det pædagogiske arbejde (Regeringskansliet, 2016). Derfor besluttede den svenske regering at revidere læreplanen i 2016 med to særskilte afsnit, som skulle tydeliggøre førskoleklassens og fritidshjemmet formål, mission og indhold, samt samarbejdet mellem skole og fritidshjem. Den politiske intention med revideringen af læreplanen var at:

*“Skolhuvudmännen och personalen får därmed bättre förutsättningar att bidra till elevernas utveckling och lärande samtidigt som det skapar förutsättningar för en nationellt likvärdig utbildning”* (Regeringskansliet, 2016).

Ifølge den gældende skolelov skal undervisningen i fritidshjemmet stimulere elevernes læring og udvikling, samt tilbyde en meningsfuld fritid (Skolverket, 2016c). Dette skal ifølge læreplanen ske gennem:

*“... att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter, men också att eleverna kontinuerligt utmanas ytterligare genom att de inspireras till nya upptäckter. I undervisningen ska eleverna erbjudas en variation av arbetssätt, uttrycksformer och lärmiljöer som integrerar omsorg och lärande. Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ. Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi och förmåga att lära tillsammans med andra genom lek, rörelse och skapande genom estetiska uttrycksformer samt med utforskande och praktiska arbetssätt. I undervisningen ska eleverna genom leken ges möjlighet att bearbeta intryck, pröva sin identitet, utveckla kreativitet samt sin förmåga att samarbeta och kommunicera. I undervisningen ska eleverna uppmuntras och utmanas att pröva egna och andras idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling. Därigenom ska eleverna ges möjlighet att utveckla kreativitet, nyfikenhet och tilltro till sin egen förmåga. Undervisningen i fritidshemmet ska komplettera förskoleklassen och skolan även genom att erbjuda eleverna rekreation och vila för hälsa och välbefinnande* (Skolverket, 2016c, p. 24). (Skolverket, 2016c)

Skoleloven stiller også krav om personalets uddannelsesniveau og fritidshjemmets fysiske faciliteter:

*“Inom fritidshemmet ska det finnas lärare och fritidspedagoger eller annan personal med sådan utbildning eller erfarenhet att elevernas utveckling och lärande främjas.*

*Elevgrupperna ska ha lämplig sammansättning och storlek och lokalerna ska vara lämpliga för ändamålet” (Skolverket, 2016c, p. 27)*

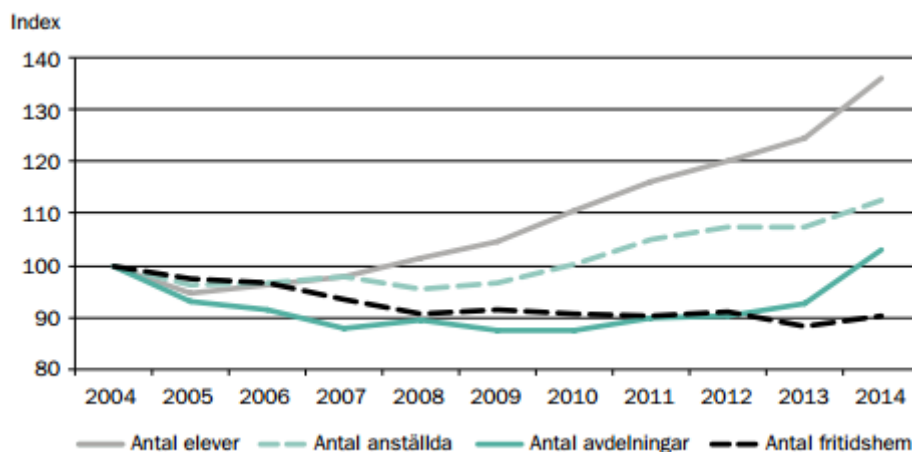
De enkelte kommuner i Sverige har ansvaret for at skoleloven følges, og at læreplanens intentioner for fritidshjemmet indfries. Hver kommune er forpligtet til at tilbyde fritidshjemspladser til alle skoleelever, frem til det skoleår de fylder 12 år (Skolverket, 2016d). Fritidshjemspladserne fordeles ud fra et nærhedsprincip, hvor den tilbudte plads enten er beliggende på skolen eller så tæt på som muligt. For eleverne i alderen 10-12 år tilbyder de fleste kommuner et åbent fritidstilbud (öppen fritidsverksamhet), som i grove træk minder om klubber eller SFO2 i Danmark. De bygger på frivillighed og er et alternativ til de elever, der ikke behøver det tilsyn, som tilbydes på fritidshjemmet (Skolverket, 2006). Fritidshjemmet har åbent hele skoleåret, og skal, ifølge retningslinjerne for fritidshjem, tilpasse de daglige timer efter forældrenes arbejdstider, og er koordineret med skolen, både hvad angår personale, lokaler og pædagogiske aktiviteter (Skolverket, 2014). Det betyder ikke, at alle svenske fritidshjem er døgnåbne, men at retningslinjerne kan tolkes som åbningstider fra 6.30 om morgenen, indtil den obligatoriske del af undervisningen starter, og igen fra skoledagen slutter, indtil ca. klokken 18.00 på alle årets hverdage.

Forældrebetalingen for en plads i fritidshjem varierer, indenfor en fastsat maksimalgrænse, for en plads på fritidshjemmet, afhængig af den enkelte families indtægt. Forældrebetalingen blev stærkt reduceret ved indførelsen af en maksimalgrænse i 2006. Pointen med maksimalgrænsen er at sikre, at børn ikke afholdes fra at gå på fritidshjem på grund af for høj forældrebetaling.

Barn 1:	2 % av inkomsten – dock högst 840 kr i månaden
Barn 2:	1 % av inkomsten – dock högst 420 kr i månaden
Barn 3:	1 % av inkomsten – dock högst 420 kr i månaden

Figur 5: Maksimal takst for forældrebetaling i svenske fritidshjem (Skolverket, 2012).

I Sverige er der indenfor de seneste ti år sket en stor stigning i antallet af børn, der går på fritidshjem. I efteråret 2014 gik 444.000 børn på fritidshjem. Det var en stigning på mere end 18.000 børn på et år, og 118.000 børn på ti år (Skolverket, 2016a). Som det fremgår af figur 6 følger udviklingen af antallet af medarbejdere, eller det samlede antal fritidshjem, dog ikke denne udvikling. Antallet af fritidshjem mindskes, imens afdelinger på de eksisterende fritidshjem øges og normeringen i forhold til det stigende antal børn mindskes.



Figur 6: Antal elever, antal medarbejdere, antal afdelinger på fritidshjem, antal fritidshjem i Sverige (Skolverket, 2016a).

Antallet af fritidshjem er i perioden fra 2004 til 2014 reduceret med 10 pct., hvorimod antallet af afdelinger på fritidshjemmene, i samme periode, er steget med 3 pct. I samme periode som antallet af elever på fritidshjemmene steg med 36 procent, blev der ansat 13 procent flere medarbejdere (Skolverket, 2016a). Det vil sige, at fritidshjemmene i Sverige i perioden 2004- 2014 blev færre, og at der var flere elever til en mindre gruppe medarbejdere. Samtidig er den gennemsnitlige fremmødetid blandt 6- 9-årige steget med 4 timer om uge til i alt 17 timer om uge siden 2005 (Falkner & Ludvigsson, 2016).

Fra 2014 til 2015 blev antallet af ansatte på fritidshjem øget med 2000 medarbejdere. Det er blevet mere almindeligt at medarbejderne i fritidshjemmet også varetager opgaver i førskoleklassen og/ eller den svenske grundskole. I efteråret 2015 steg antallet af fritidshjemsmedarbejdere med opgaver i førskoleklassen og/ eller grundskolen med 3 pct. så det i 2015 var 63 pct. af fritidshjemspersonalet (Skolverket, 2016a).

Fra 2014 til 2015 er antallet af afdelinger fulgt med udvikling i ovenstående figur 6, samtidigt med at det samlede antal elever er faldende. I 2015 var der gennemsnitlig 40,9 elever pr. afdeling til forskel fra 41,1 i 2014. Dermed er der også sket et fald i antallet af elever pr. medarbejder (se i øvrigt afsnit om normeringer).

I 2014 var de samlede udgifter til fritidshjem på 15 milliarder svenske kroner. Udgiften pr indskrevet elev var 34.900 svenske kroner. Af udgifterne til de kommunale fritidshjem var personaleomkostninger på 72 procent og lokaleomkostningerne var på 16 procent. Kommunerne finansierer fritidsaktiviteter med offentlige tilskud, egenkapital og gebyrer betalt af forældrene. I

2014 dækkede forældrebetalingen 17 procent af de kommunale omkostninger til fritidshjem (Skolverket, 2016a).

## Fritidshjemmets historie

Fritidshjemmets fremvækst i Sverige har både sine arbejdsmarkedspolitiske, social- og familiepolitiske, samt uddannelsespolitiske grunde (Andersson, 2013). Fritidshjemmet har sin rødder i "arbetsstugorna", som voksede frem i industrialiseringens fodspor i slutningen af 1800-tallet, ud fra et behov for at fjerne arbejderklassens børn fra gaderne og sikre dem en socialopdragelse i form af renlighed, flid og disciplin, samt muligheden for at lære kunsthåndværk (Rohlin, 1995; Torstenson-Ed & Johansson, 2000). Grundlæggeren af den første "arbetsstuga", Anna Hjerta-Retzius, var en ivrig fortaler for alle børns lige muligheder for at gå i skole. Hun argumenterede for, at "arbetsstugan" løftede og havde et uudnyttet potentiale i forhold til de sociale og pædagogiske opgaver, som fremmer børnenes læring og generelle skolegang (Rohlin, 1995). Tilslutningen til "arbetsstugan" bar dog præg af, at mange af arbejderklassens børn blev sendt i arbejde efter skoletid, ligesom pigerne fra de velhavende familier skulle udføre velgørende formål om eftermiddagen (Henschen, 1979). I 1930'erne og 1940'erne var der en stor kritik af brugen af børnearbejde, og den socialdemokratiske regering satte fokus på børnenes ret til fritid (Andersson, 2013). "Arbetsstugorna" blev erstattet af "eftermiddagshem", og en decideret fritidshjemspædagogik og børneforsorg begyndte at blive etableret. "Eftermiddagshemmet" rettede sig mod rekreation, og udviklingen af fritidspædagogikken havde fokus på de psykologisk og socialt udviklende opgaver, men havde samtidigt også en skoleunderstøttende funktion gennem lektiehjælp, som blev tilbudt af lektiehjælpsfrøkener. Baggrunden for lektiehjælpen på "eftermiddagshemmet" var uddannelsens betydning for at deltage i fællesskabet (Rohlin, 1995). De svenske "eftermiddagshem" var altså båret frem af en pædagogisk tanke om, at børnene skulle være fritaget fra skolens tvungne opgaver og krav, ved i stedet at give børnene gode muligheder for at lege frit, og give mulighed for at lave de aktiviteter, som børnene selv ønskede at lave efter skoletid (I. Johansson, 2011; Söderlund, 2000; Öksnes, 2008). "Eftermiddagshemmet" blev dog aldrig en udbredt institution.

Da manglen på arbejdskraft i 1950'erne og 1960'erne fik flere kvinder til at træde ind på arbejdsmarkedet, øgedes efterspørgslen på offentlige pasningsmuligheder fra tidlig morgen, inden skole, og i eftermiddagstimerne efter skoletid. På dette tidspunkt blev det moderne fritidshjem etableret og udbredt i forskellige konstellationer. Antallet af børn indskrevet i fritidshjem steg fra cirka 2000 børn i 1960'erne til 25.000 børn i 1975 (Flising & Johansson, 1982). Fritidshjemmet hørte under den svenske socialstyrelse, som ikke angav nogle klare mål for indholdet af

fritidshjemmets aktiviteter. Fritidshjemmet blev i stedet tolket lokalt ud fra udredninger, forskningsrapporter og andre dokumenter, hvori fritidshjemmets aktiviteter blev diskuteret. (I. Johansson, 1984). Barnstugeudredningens betænkning "Barns fritid", "fritidsverksamheter för 7-12 åringar" (SOU, 1974, p. 42) og betænkninger fra udredninger om skolen (SIA), "Skolans arbetsmiljö" (SOU, 1974, p. 53) beskrev fritidshjemmets rolle som en institution, der skulle tilbyde aktiviteter og samle børnenes fritid (Svensson, 1981). Man foreskrev også samarbejde med skolen, men der gik flere år inden samarbejdet blev en realitet. Indretningen af fritidshjemmet var præget af et ønske om hverdagslignende uformelt social samvær, men var samtidig en formel, offentlig styret organisation, dog fortsat uden fastlagte formål, hvilket gav uklare forventninger internt i forhold til arbejdsopgaver og indholdet i aktiviteterne (Johansson, 1984). Den offentlige styring af fritidshjemmet var mere optaget af kvantitative spørgsmål om antallet af pladser, dækningsgraden, personalenormeringer og ansvarsfordelingen mellem forvaltningerne, end de mere kvalitative pædagogiske spørgsmål (Svensson, 1981). Som beskrevet indledningsvist var det først i 1998 at fritidshjemmet blev en del af de pædagogiske læreplaner.

## Fritidspædagog eller lærer med speciale i fritidshjem - pædagoguddannelsen i Sverige

Gennem de seneste år har der været skiftende professionsbetegnelser for det, der tidligere hed fritidspædagoger. Fritidslærer, hjælpelærer, lærer med speciale rettet mod fritidshjem og grundlærer i fritidshjem, er nogle af de titler, der i de seneste år indikerer en pågående forandring af fritidspædagogprofessionen (Andersson, 2013). I 2001 forsvandt fritidspædagogeksamen i forbindelse med en ny læreruddannelse, og det blev op til hver enkelt læreruddannelse at udvikle en retning for de lærere, der gerne vil arbejde med børnenes fritid, primært i fritidshjem:

*"... det blev upp till varje enskild lärarutbildning att döpa den inriktning som utbildade de lärare som skulle arbeta med barns fritid och då främst i fritidshem. Följden blev en mängd olika beteckningar och ett skiftande innehåll. På somliga lärosäten gav genomgången inriktning kompetens att arbeta både på fritidshem och att undervisa i skolans tidiga år. En följd av det var att kursinnehållet kom att fokusera mer på den obligatoriska undervisningens ämnesdidaktik än vad som var fallet i den tidigare fritidspedagogutbildningen. På andra lärosäten valde man att behålla en tydligare inriktning mot arbete i fritidshem"*

(Falkner & Ludvigsson, 2016, p. 54)

Da fritidshjemmet blev en del af den samlede skoledag, var en bærende idé, at et tværfagligt samarbejde med forskellige kompetencer, og en fælles brug af lokaler og materialer kunne berige undervisningen til gavn for elevernes læring. I forbindelse med skolereformen i 2011 blev der med den nye skolelov stillet nye krav om, at det tværfaglige samarbejde skulle baseres på en ny grundlæreruddannelse, som ligeledes trådte i kraft i 2011. Den nye læreruddannelse består af fem forskellige retninger, som har det tilfælles, at de er opbygget omkring en uddannelsesvidenskabelig kerne og et praktikforløb. Hver uddannelsesvidenskabelig kerne, praktikforløb og fag er tilpasset de forskellige retninger, adskilt af de forskellige klassetrin og funktioner:

Uddannelse:	Indhold:
Førskolelærer (Børn i 0-5 år alderen), (3,5 år)	Uddannelsesvidenskabelig kerne og praktikforløb Barnets udvikling og læring, omsorg og førskolens pædagogik og tilgange
Grundlærer rettet mod førskoleklassen og 1.- 3. klasse (4 år)	Uddannelsesvidenskabelig kerne og praktikforløb Svensk, matematik, engelsk, SO, NO og teknik
Grundlærer rettet mod 4. -6. klasse (4 år)	Uddannelsesvidenskabelig kerne og praktikforløb Svensk, matematik, engelsk, valg mellem SO, NO og teknik eller et eller to praktiske eller æstetiske emner
Grundlærer fritidshjem (3 år)	Uddannelsesvidenskabelig kerne og praktikforløb Fritidspædagogik og et eller to praktiske og æstetiske emner.
Emnelærer 7.-9. klasse (4,5 år)	Uddannelsesvidenskabelig kerne og praktikforløb Tre valgfri emner

Figur 7: Oversigt over læreruddannelsen i Sverige (Lærerforbundet, 2016).

Som det fremgår af oversigten, så adskiller uddannelsen “Grundlærer fritidshjem” sig ved at være en 3- årig universitetsuddannelse svarende til 180 ECTS. Den uddannelsesvidenskabelige kerne på uddannelsesretningen til “Grundlærer fritidshjem” udgøres af emneområder såsom udvikling og læring, læreplansteori, almen didaktik, sociale relationer, konflikthåndtering og lederskab. De kommende fritidshjemslærere skal, som noget nyt, også vælge et eller to praktiske/æstetiske valgfag, som giver kompetencer til at varetage undervisningen i dette emne i førskoleklassen og i den obligatoriske del af undervisningen til og med 3. klasse (UHRFS, 2016).

I interviewet med Carin Falkner og Ann Ludvigsson ved Borås Universitet beskriver de, hvad de kalder “fritidshjemslærerens dobbeltrolle” som et vilkår for professionen, der starter allerede under

uddannelsen. Dobbeltrollen består i, at fritidshjemslæreren er gået fra at være sammen med børnene i rammer løsrevet fra skolen, og dermed også friset fra bedømmninger af barnet, til også at være en af lærerne på skolen. Fritidshjemslæreren var tidligere en "ny" voksen, som kunne møde barnet på en anden måde end i skolen, og under interviewet stiller begge spørgsmålet om, hvad det mon gør for barnets oplevelse af skoledagen og tiden på fritidshjemmet. Det valgfrie emne åbner nogle muligheder for at fritidspædagogen kan legitimere sine kompetencer i samarbejdet med skolen og bidrage med andre metoder i undervisningen, men ifølge Carin Falkner og Anne Ludvigsson ændres fritidslæreren dobbeltrolle, og indholdet af fritidshjemmet i takt med at indholdet i uddannelsen bliver rettet mere mod skolen, og de studerende ser sig selv mere som lærere end fritidspædagoger.

*"De studerende, der begynder her kender jo ikke til de traditioner som er omkring det svenske fritidshjem, og de ser sig selv som lærere. Vi ser jo også, at meget af indholdet på uddannelsen bliver mere fokuseret mod skolen, og vi som har pædagogik som undervisningsområde kan jo godt savne, at de studerende får et større kendskab til de pædagogiske traditioner, pædagogiske tænkere og filosoffer med sig herfra. At de får et kendskab til, hvad det er for en tænkning, der har haft indflydelse på udviklingen af skolen og at skolen kunne se anderledes ud" (Interview med Carin Falkner og Ann Ludvigsson- egen oversættelse)*

Selvom læreruddannelsen er så ny, at det kun er to årgange, der er dimitteret fra universitetet, så oplever begge universitetslektorer, at de studerende ikke har opnået tilstrækkelige kompetencer, i forhold til den opgave som de forventes at kunne løfte, særligt i forhold til at kunne undervise i de valgfrie emner i skolen:

*"Det som er et problem med valgfagene er, at de studerende ofte ikke har nogen tidligere erfaring med de praktisk/æstetiske fag, og vi kan ikke, på et semester, både lære en studerende at male, spille musik og lignende, og samtidigt give dem undervisningskompetencer i det selvsamme emne. Vores studerende oplever i deres praktik, at de ikke er fagligt rustede til at undervise en skoleklasse i emnet"*

(Interview med Falkner og Ludvigsson).

I 2007 blev der i en udredning foreslået en ny læreruddannelse for fritidspædagoger; en 4-årig uddannelse til fritidshjemslærer. Udredningen understregede vigtigheden af, at uddannelsen fik samme længde som grundskolelæreruddannelsen, af hensyn til det tværfaglige samarbejde. I



udredningen blev der også foreslået flere valgfrie emner end musik og billedkunst som fritidshjemslæreren kunne undervise i:

*“Den allra viktigaste förutsättningen för förskolans och fritidshemmets kvalitet och utveckling är kompetent personal. Tillräcklig tillgång till förskollärare och fritidspedagoger med adekvat kompetens är en viktig faktor för kvalitet och 12 likvärdighet i förskola och fritidshem. Dimensioneringen av utbildningarna har därför central betydelse. Med förskolans och fritidshemmets specifika uppdrag är det därför viktigt att det i utbildningen finns ett tydligt fokus på respektive verksamhets kompetensbehov, vilket bidrar till tydliga, egna yrkesidentiteter samtidigt som utbildningen fortfarande är en del av lärarutbildningen”* (Regeringskansliet, 2007, p. 12)

Resultatet blev i stedet, at uddannelsens længde sat ned fra 3,5 år til 3 år, og at en del af det fritidspædagogiske indhold blev mindre:

*“Så fra den oprindelige uddannelse på 3,5 år blev uddannelsen 1 år kortere, da et semester blev fjernet og et semester blev til et valgfrit emne. Det blev resultatet af en politisk kamp, hvor nogle måske havde lobbyet for førskolens vigtighed frem for fritidshjemmet, så de fik et ekstra halvt års uddannelse. I udredningen understregede de vigtigheden af samme længde på uddannelserne for det fremadrettede samarbejde, så det er rigtig ærgerligt”.*

(Interview med Falkner og Ludvigsson).

I forbindelse med reformen, og den nye læreruddannelse, blev der også afsat midler til “lærerløft”, et efteruddannelsesforløb for de ansatte i fritidshjemmet, der har en fritidspædagoguddannelse. Det er et fleksibelt tilrettelagt efteruddannelsesprogram, hvor fritidspædagogerne har mulighed for at uddanne sig i et tilvalgsemne, både som fjernstudie og på deltid, hvilket mange har benyttet sig af. I efteråret 2015 var der totalt 35.852 ansatte i de svenske fritidshjem, hvilket er 2000 mere end i 2014. Ud af de 35.900 arbejder 63 procent i fritidshjem og førskoleklasse/grundskolen. Der er en stigning på 3 procent fra 2014, men der er fortsat 37 procent af de ansatte på fritidshjemmet, som ikke har undervisning på skolen (Skolverket, 2016a).

	Antal	Antal	Antal årsarbetare därav med								Antal	Antal
	arbets- lledare	anställda	Totalt									
Huvudman				förskol- lärar- examen	fritids- pedagog- examen	lärar- examen	fritids- ledar- utbildning	annan utb. inom pedagogik	annan utb. inom social omsorg	Övrigt	elever per års- arbetare	elever per anställd
2015 Totalt	6.034	35.852	21.124	2.670	5.168	2.139	879	1.241	2.110	6.916	21,9	12,9
kommunal	4.799	31.862	19.016	2.560	4.947	1.956	774	1.081	1.903	5.795	21,4	12,8
kvinnor	3.591	24.285	14.115	2.292	3.850	1.507	430	702	1.572	3.762	.	.
män	1.208	7.577	4.902	268	1.097	450	344	379	330	2.034	.	.

Figur 8: Antal medarbejdere i fritidshjem i 2015 fordelt efter uddannelse og køn (Skolverket, 2016a).

Som beskrevet tidligere, så fremgår det af den svenske skolelov, at der kræves en eksamen som "grundlærer fritidshjem" for at kunne varetage undervisningen på fritidshjem, alternativt en eksamen som fritidspædagog. I efteråret 2015 havde det laveste antal i mange år en eksamen, der svarede til dette uddannelseskrav (se ovenstående figur). Det lave antal af uddannede fritidshjemslærere skyldes at uddannelsen er så ny, at der kun er uddannet få årgange. Det er værd at bemærke, at andelen af personale i den klassifikation der hedder øvrigt, hvor ufaglærte hører under, er så høj, set i forhold til det uddannede personale. (Skolverket, 2016a).

## Normering

Det er, som før nævnt, muligt at gå i fritidshjem for alle skolebørn i alderen fra 6 til 12 år. Det er hovedsageligt elever i alderen fra 6 til 9 år, der benytter sig af fritidshjemmets tilbud, og i mindre grad de 10-12-årige. Som det fremgår af ovenstående figur 6 er det, set over en 10-årig periode, antallet af de 10-12-årige elever, der er steget mest - fra 10 procent til 21 procent, mens de 6-9-årige er steget fra 75 procent til 83 procent på 10 år (Skolverket, 2016a).

Der er stor forskel mellem kommunerne i andelen af indskrevne børn i fritidshjemmene. Storbykommunerne har 90 procent indskrevne elever i alderen 6-9 år, mens landkommunerne har 69 procent. Derudover er det også i storbykommunerne, at flest elever er indskrevet i private

fritidshjem. Samlet set er 16 procent af alle fritidshjem i Sverige private, og 12 procent af de indskrevne elever i de offentlige grundskoler i alderen 6–12 år går i disse. Det er en lille stigning i forhold til for 10 år siden, hvor andelen var 15 procent private fritidshjem og 9 procent indskrevne elever (Skolverket, 2016a).

Fritidshjem			
År	7-9 år	6-9 år	10-12 år
1975	5	..	1
1980	13	..	3
1985	22	..	5
1990	35	..	8
1995	48	..	6
2000	..	64	7
2001	..	66	9
2002	..	73	9
2003	..	74	10
2004	..	75	10
2005	..	76	11
2006	..	78	11
2007	..	79	12
2008	..	80	13
2009	..	80	14
2010	..	82	15
2011	..	83	17
2012	..	83	18
2013	..	82	20
<b>2014</b>		<b>83</b>	<b>21</b>
Flicker		83	20
Pojkar		83	22

Figur 9: Andel indskrevne elever (%) i fordelt efter alder i 1975- 1995 & 2000- 2014 (Skolverket, 2016a).

Den store stigning i antallet af elever, samtidig med et fald i antal af fritidshjem gør, at elevgrupperne på fritidshjemmene i Sverige kontinuerligt er blevet større gennem de sidste 10 år. I perioden fra 2004- 2014 er det gennemsnitlige antal elever pr. afdeling øget med 10 elever (en fordobling på 20 år).

År	Elever/grupp i fritidshem
1990	17,8
1995	23,7
1996	24,1
1997	26,2
1998	29,4
1999	-
2000	-
2001	-
2002*	34,1
2003	30,1
2004	31,0
2005	30,6
2006	31,7
2007	33,5
2008	34,0
2009	36,0
2010	38,1
2011	38,8
2012	40,1
2013	40,4
2014	41,1

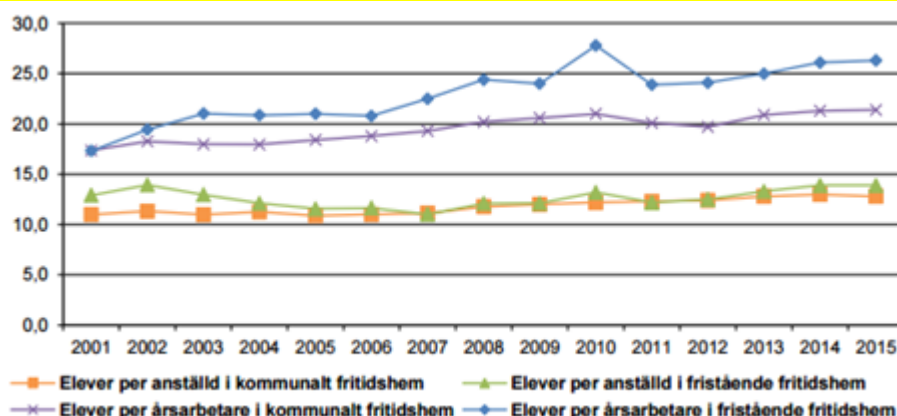
.) Uppgift om genomsnittlig gruppstorlek saknas.

\* 2002 års uppgifter bryter på urvalsundersökning.

Figur 10: Antal af elever i fritidshjemsafdelinger (Skolverket, 2016a)..

Ifølge de seneste svenske tal fra efteråret 2015 var der 12,8 elever pr. ansat i 2015 i forhold til 13,0 i 2014 (Skolverket, 2016a). Denne udvikling kan ses i forhold til den danske normering, hvor det hvor det gennemsnitlige antal børn pr. voksen i 2013 var 14,8 (BUPL, 2015).

Det stigende antal elever, som er indskrevet på fritidshjem er, som før nævnt, steget hurtigere end antallet af medarbejdere. Dette har ført til en kontinuerlig normeringsforringelse. Fra 1990 til 2000 var antallet af elever pr. medarbejder 7,5- 10,9. Mellem 2002 og 2004 var der en periode med færre indskrevne elever. Efter 2004 steg antallet af elever igen, men ansættelsen af pædagogisk personale fulgte ikke med antallet af indskrevne børn. Fra 2005 til i dag er antallet af elever steget med 43 pct., mens antallet af medarbejdere er steget med 21pct. (Skolverket, 2016a).



Figur 11: Normering i fritidshjem i Sverige fra 2001- 2015 (Skolverket, 2016a).

Nationale evalueringer i 2005 og 2013 viste, at forældre til 6-9-årige generelt er tilfredse med omsorgen for børnene på fritidshjemmet, men en evaluering i 2013 viser, at forældrene er meget utilfredse med det store antal børn i grupperne og normeringsforringelserne. (Falkner & Ludvigsson, 2016).

## Samtænkning af skole og fritidshjem

Skolens formål, indhold og organisering har i Sverige, som i alle andre lande, været genstand for mange udredninger og undersøgelser. Det pædagogiske helhedssyn var udgangspunktet i de mange tiltag, som fandt sted i den svenske grundskole gennem 1960'erne. Skolen skulle moderniseres og åbne op for det omkringliggende samfund. Herunder fritidshjemmet. Det rejste spørgsmålet om, hvorvidt fritidshjemmet skulle have særligt uddannet personale, i forhold til institutionens pædagogiske opgave og børnenes alder. I 1964 blev de første fritidspædagoger uddannet gennem en kort forsøgsuddannelse ved Fröbelinstituttet i Norrköping (Söderlund, 2000). I 1974 satte en undersøgelse af skolens arbejdsmiljø "SIA-utredningen" behovet for et pædagogisk helhedssyn på den uddannelsespolitiske dagsorden i Sverige. Rapporten præsenterede idéer til det, der senere blev til de totalintegrerede skoler, hvor skole og fritidshjem løfter en fælles opgave, i forhold til de samme elever (SOU, 1974). "SIA-utredning" påpegede mange af de problemstillinger, som var blevet skabt gennem de hidtidige tiltag på skoleområdet. Udredningen havde fokus på skolens interne problemstillinger i overgangen mellem de forskellige skoleformer og institutioner, såsom; lærernes arbejdsforhold, disciplineringsproblemer, undervisningen af svagt præsterende elever, individualisering og specialundervisning. I "SIA-utredningen" kom forslaget om den samlede skoledag, hvor skolen også har ansvaret for elevernes læring, ud over den

obligatoriske undervisningstid, og en ny organisering af arbejdsdelingen i arbejdsenheder og teams, i stedet for klassevis (SOU, 1974). Udredningens forslag blev udgangspunktet for diskussionerne i 1970'erne, som pegede på potentialet i et større samarbejde mellem fritidshjem og skole, hvilket også kom til udtryk i forbindelse med universitetsreformen i Sverige i 1977. Her blev fritidspædagoguddannelsen en selvstændig universitetsuddannelse, ligesom førskolelærere og øvrige læreruddannelser i Sverige, og dermed fik uddannelsen officiel status som en læreruddannelse (J. E. Johansson, 1985). Dette var den spæde start på en fortsat udbygning af fritidshjemmene, og udviklingen af samarbejdet mellem skole og fritidshjem, som dog viste sig at være meget ulig i forskellige dele af landet (Söderlund, 2000).

Skolbarnsomsorgskommittén fik i perioderne 1989 og 1991 til opgave at følge op på de uddannelsespolitiske ambitioner om at igangsætte en udvikling imod en organisatorisk og pædagogisk samlet enhed, og et fælles pædagogisk helhedssyn på barnet, mellem skole og børneomsorg (førskoleklasse og fritidspædagogik). Komiteen fik til opgave at udvikle et fælles styringsdokument gældende for den samlede pædagogiske praksis, men som der beskrives i rapporten, så var den pågående integration, og samarbejdet mellem "førskole", fritidshjem og skole, et møde mellem forskellige traditioner og kulturer (Anderson, 2013). Komiteen beskriver, at samarbejdet rummer mange vanskeligheder, og at den ønskede udvikling må tage sit udgangspunkt i et helhedssyn på barnet, trivsel, læring og elevens færdigheder. En fælles beskrivelse af mål, formål og vision er et godt grundlag for integrationen, men det er ikke nok. I rapporten fremhæves vigtigheden af faglige diskussioner omkring de grundlæggende begreber og det pædagogiske ståsted (SOU, 1991, p. 54).

I 1994 indgik fritidshjemmets første gang som en integreret del i læreplanerne (ikke med selvstændigt afsnit som nu), hvilket skete samtidigt med en ambition om en øget målstyring af skolen. Som en del af indførelsen af læreplanerne blev det tværfaglige samarbejde beskrevet som en forudsætning for at kunne integrere arbejdet med læreplanerne i den pædagogiske praksis (SOU, 1997, p. 21). Skolverket fik som national tilsynsmyndighed i 1998 til opgave at evaluere integrationen mellem de forskellige institutioner og enheder. Denne evaluering blev udarbejdet på baggrund af førskoleklasser, fritidshjem og grundskole i ti kommuner over en treårig periode. Evalueringerne rettede en skarp kritik af gentagne besparelser på fritidshjemsområdet i form af bl.a. forringede normeringer og uegnede lokaler, som gav personalet dårlige vilkår, i forhold til at kunne skabe gode pædagogiske miljøer (Persson, 2008).

*"Fritidshjemmet er siden 1990'erne blevet økonomisk marginaliseret. Heller ikke de pædagogiske visioner synes at have overlevet. Fritidshjemmets centrale problem er dets usynlighed, både i forhold til samarbejdet med skolen og i forhold til at få tilført de nødvendige ressourcer. Kravene om besparelser har vundet over de uddannelsesmæssige idealer og samarbejds-mæssige problemstillinger "(Skolverket, 2000, p. 61- vores oversættelse).*

Skolverket (2000) konstaterede, at integrationen af institutionerne i den undersøgte periode havde bevæget sig hen imod en voksenstyret "skolificering". Skolens kundskabssyn og organisering forekom i stor udstrækning i de undersøgte enheder og institutioner. Det tværfaglige samarbejde var flere steder domineret af, at personalet på fritidshjemmet ikke blev betragtet som en del af skolens undervisende personale, hvilket f.eks. kom til udtryk ved at personalet på fritidshjemmet ikke blev inddraget i skolens planlægningsmøder, og sjældent indgik i et samarbejde på tværs, men kun deltog i skolens undervisning som vikar ved sygdom. Forskellige arbejdstider, hierarkier, ulige arbejdsvilkår og forskellige lønsatser blev påpeget som nogle af de faktorer, som vanskeliggjorde integrationen af, og samarbejdet mellem, skolen og fritidshjemmet (Falkner & Ludvigsson, 2016). På mange af de undersøgte skoler og fritidshjem blev der efterlyst uformelle og formelle mødestrukturer for fællesplanlægning på tværs af klasser, enheder og institutioner (Skolverket, 2000).

De centrale pointer i Skolverkets undersøgelse understøttes af forskellige svenske forskningsstudier, som viser, at det tværfaglige samarbejde ofte er domineret af indholdet og metoderne i den obligatoriske del af undervisningen (Calander, 1999; Haglund, 2004). Et eksempel er Munkhammars (2001) afhandling, hvor hun beskriver, hvordan tre samarbejdende arbejdsteam, bestående af førskolelærere, lærere og fritidspædagoger på de undersøgte skoler, har forskellige syn på børn, læring og viden uden selv at have en viden om, at det var tilfældet. Både lærerne og fritidspædagogerne tog deres egne synspunkter for givet, og dette var meget styrende for samarbejdet. I de undersøgte arbejdsteam var det op til den enkelte at tage ansvaret for, at de statslige integreringsintentioner mellem førskole, skole og fritidshjem blev implementeret. Ifølge Munkhammars undersøgelser er tiden til at mødes i arbejdsteam den afgørende faktor for et fremadrettet integreret samarbejde. Tid til at mødes for at problematisere, undersøge, vurdere og diskutere de forskellige synspunkter i forhold til arbejdsopgaver og det faglige fællesskab. Samarbejdet må i følge Munkhammar gøres synligt gennem åbenhed, dokumentation og refleksion, gerne med støtte fra skolens ledelse (Munkhammar, 2001).

Et svensk studie af skoleledelse beskriver også, hvordan der på de undersøgte skoler hersker forskellige overbevisninger, værdier, normer og interesser i forhold til elevernes læring og organiseringen af det pædagogiske arbejde mellem lærere i førskolen, grundskolen og fritidshjem (Ludvigsson, 2009). Ifølge Ludvigsson ligger de forskellige holdninger dybt forankret i deres forskellige uddannelsesmæssige baggrund. I Perssons undersøgelse af vilkårene for yngre børns læring (2008) beskrives udviklingen af et tættere samarbejde mellem skolen og fritidshjem således:

*”Fritidspædagogernes forandrede rolle og funktion, fra fritidens lærer til hjælpelærer bliver et af de tydeligste udtryk for de magt- og statushierarkier, der findes i uddannelsessystemet”* (Persson, 2008, p. 105- vores oversættelse).

Den uddannelsespolitiske intention med integrationen af skole og fritidshjem er, som tidligere beskrevet, at skabe en undervisning på tværs af skole og fritid, som baserer sig på, de af læreplanen definerede, samme værdier, fælles missioner og overordnede mål og retningslinjer (Skolverket, 2016a). I den fælles læreplan betegnes børnene konsekvent som *elever* på tværs af institutioner, og hvad enten der er tale om skole- eller fritidsaktiviteter, er der tale om *undervisning*. Det er hertil væsentligt at understrege, at, ifølge svenskernes nye fælles læreplan, bør begrebet undervisning fortolkes bredt, hvor omsorg, udvikling og læring udgør en helhed.

## CASE: Hverdag i et svensk fritidshjem i Sydsverige

I det følgende beskrives dagligdagen for et svensk barn i 1. klasse indskrevet på skolens fritidshjem. Førskolen (børnehaveklassen) og fritidshjemmet er som før beskrevet et frivilligt tilbud og derfor er ikke alle børn på skolen indskrevet. Beskrivelsen er baseret på interview med lederen af fritidshjemmet, der selv er uddannet fritidspædagog.

Fritidshjemmet, som vi besøgte, er en integreret del af skolen i en større by i den sydlige del af Sverige. Skolen og fritidshjemmet ligger i udkanten af byen i et område, der er præget af mange middelklasse børnefamilier med forskellig etnisk baggrund, og der er stor søgning til skolen i lokalområdet. På skolen går der i alt ca. 650 elever, og der er 3 klasser pr. årgang. Fritidshjemmet har ca. 180 indskrevne elever på 6 afdelinger i egne lokaler, der er beliggende på samme matrikel



som skolen. Der er 16 ansatte på fritidshjemmet, der også har en afdeling for eleverne fra 3.- 5. klasse. 3 ud af de 16 medarbejdere er mænd, og de ansatte er både deltids- og fuldtidsansatte. De fuldtidsansatte medarbejdere er en del af 3 tværfaglige teams, som samarbejder om elevens hele skoledag, både førskoleklassen, den obligatoriske undervisning i 1.- 9. klasse og undervisningen på fritidshjem. De 3 teams er organiseret så førskolelærer, fritidslærer og emnelærer (7.- 9. klasse) samarbejder om hele A- B- C klasse sporet fra førskoleklassen til 9. klasse, og i fritidshjemmet. Fritidshjemslederen vi interviewer på skolen, er meget begejstret for organiseringen af teamarbejdet og mener, at det giver et fælles sprog og helhedssyn på barnets læring: *"Här finns en gedigen samlad kunskapsbild om barnet både pedagogiskt och socialt"* (Interview). Derudover understreger fritidshjemslederen, at fritidshjemmets pædagogiske arbejde tager udgangspunkt i skolens værdigrundlag, skoleloven og fælles læreplan (Lgr11).

Fritidshjemmet åbner hver morgen kl. 06.30-8.00 og lukker senest kl. 18. Morgentimerne og tiden fra kl. 17- 18 foregår samlet i afdelingen for eleverne fra 3.-5. klasse. I morgentimen fra 6.30 – 7.30 tilbydes børnene morgenmad, hvis de ikke har fået det hjemmefra, ellers er timerne om morgenen mest tid, hvor der er mulighed for at få lektiehjælp, tegne og spille spil. Den obligatoriske del af undervisningen starter kl. 8.10 og slutter for 1. klasse kl. 13.30. På skolen er der mange pauser, hvor det prioriteres, at børnene skal ud og bevæge sig, og her er fritidslæreren med. Fritidspædagogerne har også enkelte undervisningstimer i praktiske eller æstetiske emner som f.eks. musik, billedkunst og projektarbejde. En typisk dag i den obligatoriske del af undervisningen for et barn i 1. klasse ser nogenlunde sådan ud:

08.10- 9.10: Undervisning

09.10- 9.30: Pause

09.30- 10.30: Undervisning

10.30- 11.30: Pause

11.30- 12.30: Undervisning

12.30 -12.50: Pause

12.50- 13.30: Undervisning

Når den obligatoriske del af skoledagen slutter cirka klokken 13.30 bliver førskoleklassen og 1. klasse hentet af en fritidshjemslærer, som sørger for at alle de børn, som går på fritidshjem, kommer med. De børn, som ikke er indskrevet på skolens fritidshjem, bliver hentet af deres forældre eller går i private pasningstilbud, men det er et fåtal i de mindste klasser. Dagen i fritidshjemmet forløber som oftest på følgende måde:

- Klokken 14.00- 14.15: Er der samling på hver afdeling, hvor dagens aktiviteter præsenteres for børnene, og de vælger sig ind på det, de ønsker at lave. Der er ofte 2-3 valgmuligheder.
- Klokken 14.15- 14.30: Er der eftermiddagsmåltid.
- Klokken 14.30- 15. 45: Starter dagens aktiviteter. Den dag vi var på besøg, var der en gruppe, der arbejdede med et program på i-pads, en gruppe var i værkstedet, hvor de lærte om, hvordan farver blandes, og en gruppe spillede basketball udenfor.
- Klokken 15.45- 16.00: Er der højtlesning for alle i et rum med puder og madrasser.
- Klokken 16. 00- 17.00: Er tidsrummet, hvor langt de fleste bliver hentet, og der er mulighed for lektiehjælp, at spille spil, tegne, læse, eller at være udenfor.
- Klokken 17.00- 18.00: Samles alle børn i afdelingen for 3.- 5. klasse.

Mandag og fredag skiller sig lidt ud ved, at de ofte tager på tur, laver diskotek, biograf eller at alle er ude for at lege i "aktivitetstiden", som den kaldes på fritidshjemmet, mellem kl. 14.30- 15.45.

# Fritidspædagogernes professionsfaglighed og -forståelse

Forskningsprojekter efter den fælles læreplan i 2011 konstaterer, at skoleaktiviteterne prioriteres over fritidshjemsaktiviteterne, og at lærerne i fritidshjemmet har en viden om børnene, og deres samspil, positioner og relationer, gennem de mange forskellige møder med børnene i forskellige kontekster, som i højere grad, og med fordel, kunne integreres i skoledagen (Falkner & Ludvigsson, 2016). Også Skolverket har ved flere lejligheder kritiseret, at fritidshjemmets kvalitet ikke er tilstrækkelig prioriteret i kommunerne. Den manglende prioritering af fritidshjemmets pædagogiske rolle beskrives som led i et uddannelsespolitisk paradigmeskift:

*"I forlængelse af de didaktiske metoder, kundskabstests, individuelle læringsmål og kognitive evner, som i dag fremhæves i førskolen og skolen, er fritidshjemmet i nyere tid havnet i et slags ideologisk og pædagogisk vakuum, og fritidshjemmets funktion som pædagogisk institution er blevet mindre tydelig" (Saar, Löfdahl, & Hjalmarsson, 2012 - vores oversættelse).*

Närvänen og Elvstrand (2014) fremhæver ligeledes, at der i Sverige eksisterer en ubalance i magtforholdet mellem parterne i samarbejdet mellem skole og fritidshjem, særligt mellem de forskellige kategorier af lærere, og at lærerne i den obligatoriske undervisning har forrang, fremfor lærerne i fritidshjemmene. I deres undersøgelse, betragter fritidshjemslærerne sig selv som bærere af en *"särskilt arbetssätt och förhållningssätt till barn till skillnad från pedagogiken i skolan"* (Närvänen & Elvstrand, 2014, p. 23), og lærerne på fritidshjemmet pointerer vigtigheden i at fremhæve de specifikke fritidspædagogiske kompetencer, både i skolen og i førskoleklassen, fremfor at forsøge at overtage en undervisningskultur, der ikke stemmer overens med deres. Men som tidligere beskrevet, (se afsnit om læreruddannelsen i Sverige), fremgik det af interviewet med Falkner og Ludvigsson, at det i højere grad er de erfarne medarbejdere med den tidligere fritidspædagogeksamen, som oplever en følelse af at skulle stå vagt omkring de særegne fritidspædagogiske kompetencer og traditioner. De studerende og nyuddannede ser, ifølge Falkner og Ludvigsson, mere sig selv som lærere med undervisningskompetencer i skoler, i forhold til deres emner. Det er det samme billede, der tegner sig på det fritidshjem, vi besøgte, hvor lederen fortalte om nogle diskussioner, de havde haft på fritidshjemmet om, hvad hun beskrev som; "pædagogiske didaktik og pædagogisk aktivitet". Da hun tiltrådte som leder af

fritidshjemmet var der en gruppe af erfarne medarbejderne, der følte sig presset af at skulle tilpasse sig skolens læringssyn. Særligt var medarbejderne optaget af at skulle træde ind i en rolle, hvor de skulle vurdere eleverne i forhold til de faglige læringsmål for undervisningen. Den rolle som Falkner og Ludvigsson kalder "fritidshjemslærerens dobbeltrolle". På det besøgte fritidshjem resulterede diskussionerne i en proces, hvor de ansatte, med udgangspunkt i skoleloven og læreplanen, i fællesskab fik fortolket, hvad fritidshjemslærerens opgave er, både i forhold til undervisningen i skolen og på fritidshjemmet. En proces helt i tråd med de generelle retningslinjer for fritidshjem:

*"Det är viktigt att huvudmannen, rektorn och personalen i fritidshemmet är förtroagna med fritidshemmets uppdrag för att kunna arbeta målstyrt. När personalen planerar verksamheten ska de utgå från uppdraget som det formuleras i skollagen och i läroplanen, samt utifrån en inventering av den aktuella elevgruppens behov och intressen. Genom att arbeta på ett sådant sätt finns förutsättningar att bedriva en verksamhet som bygger på ett systematiskt kvalitetsarbete"*

(Skolverket, 2014, p. 12)

Fritidshjemslederen understregede flere gange, at det, for hende, havde været vigtigt at skabe en ny kultur, hvor alt i fritidshjemmet kaldes undervisning, børnene kaldes for elever og fritidshjemslærernes undervisningskompetencer fremhæves bredt, så det ikke kun handlede om at undervise i sit emne, men at medarbejderne også bød ind i forhold til andre dele af undervisningen i den obligatoriske del.

*"Här blir det också tydligt att man jobbar tillsammans och man har olika kompetenser (...) man kompletterar varandra (...) det är liksom ett jätteviktigt uppdrag och det är något som blivit mycket tydligare i skollagen också"*

(Interview med fritidshjemsleder).

Det var en proces, der gav lidt udskiftning i personalegruppen, men som ifølge fritidshjemslederen har givet en anden tydelighed, som gør det nemmere for de ansatte og nytilkomne at finde sit faglige ståsted i det tværfaglige samarbejde (Interview med fritidshjemslederen).

At tydeliggøre fritidshjemmets rolle i det samlede uddannelsesforløb, er noget at det der efterspørges blandt adspurgte fritidshjemslærere (Närvänen & Elvstrand, 2014). En pointe der understøttes af Anderson (Andersson, 2014), som konstaterer, at overgangene og afgrænsningerne i samarbejdet, og opgavefordelingen mellem lærere i fritidshjem og i den

obligatoriske undervisning er meget diffuse. Mange fritidslærere giver i undersøgelsen udtryk for, at de i denne uklarhed ofte ender i en undskyldende position og fungerer mere som hjælpelærere og vikarer i skolen. De fritidshjemslærere, der i højere grad deltager i undervisningen i skolens obligatoriske og mere traditionelle emner, peger på, at for dem er handlerummet udvidet, ved at de har tydeliggjort, hvordan deres faglige viden bidrager i skolens undervisning, f.eks. i rollen som støttelærer eller ansvarlig for praktiske dele af projekter og forløb, og at de derfor kan tilpasse nogle af arbejdsformerne fra det fritidspædagogiske område til arbejdet i skolen (Andersson, 2014; Falkner & Ludvigsson, 2016).

Carin Falkner og Ann Ludvigsson, begge lektorer på læreruddannelsen ved Universitetet i Borås, beskriver deres møde med fritidshjemslærerens rolle, når de besøger praksis således:

*"Fritidshjemslærerne udtrykker en ambivalens omkring, hvordan de oplever relationen til deres lærerkolleger og til skolelederen. På den ene side, giver både kolleger og skoleledere udtryk for, at deres færdigheder, og hvad de gør er vigtigt, men på den anden side tilsidesættes eller nedprioriteres deres planlagte aktiviteter også til fordel for at dække som vikar for de lærere, i den obligatoriske undervisning, der er forhindret i at udføre deres undervisning. Mange af de fritidshjemslærere vi snakker med oplever en frustration over at skulle gå fra de planlagte fritidspædagogiske aktiviteter for i stedet at være lærervikar. Ofte er det skolelederne, der træffer beslutningen om at lade fritidshjemslæreren indgå som vikar, og det giver de fritidshjemslærere, vi snakker med, en følelse af, at deres arbejdsopgaver nedprioriteres. Fritidshjemslærerne vil gerne være fleksible, og ser det som en del af deres fagprofessionelle styrke, men i mødet med skolen opleves det også som deres akilleshæl, i forhold til at deres kompetencer og arbejdsopgaver nedprioriteres."*

*(Interview med Falkner og Ludvigsson)*

I Saar, Löfdahl och Hjalmarssons (2012) kvalitative interviews med fritidshjemslærere kom samtaler, der ellers havde sit tydelige udgangspunkt i fritidshjemmets eftermiddagsaktiviteter, hurtigt til at handle om arbejdsopgaverne på skolen. Fritidshjemslærerne beskriver, at mange af arbejdsopgaverne afhænger af, hvilken grundskolelærer som fritidslæreren samarbejder med – særligt i forhold til om fritidshjemslæreren skal overtage undervisningstimer i den obligatoriske skoletid eller "bare" indgå som en ekstra ressource i form af støttelærer. Fritidshjemslærerne beskriver, hvordan skolens arbejde påvirker, og ofte styrer, fritidshjemmets aktiviteter. Særligt på de integrerede fritidshjem, hvor skole og fritidshjem er i samme bygning (se case-beskrivelsen for

et eksempel), følger fritidshjemmet ofte op på tematikker i undervisningen ud fra en praktisk/æstetisk vinkel. Flere af pædagogerne beskriver dette som nogle af de aktiviteter, der er meget meningsfulde, da de oplever, at her er der mulighed for at arbejde med læring ud fra et pædagogisk helhedssyn på eleven (Saar et al., 2012).

## Læring ud fra et helhedssyn

Ifølge retningslinjerne for fritidshjemmene skal aktiviteterne i fritidshjemmet være målstyrede, og i læreplanen beskrives personalets uddannelse og kompetencer som afgørende for kvaliteten, i forhold til at kunne lede og udvikle arbejdet ud fra en opmærksomhed på læringsmålstyret undervisning i fritidshjemmene (Skolverket, 2014). I læreplanen fremhæves også vigtigheden af en kontinuerlig dialog internt i forhold til, hvordan det daglige arbejde kan støtte elevernes læring. Forældrene bør informeres om formålet med aktiviteterne, og hvad de kan forvente sig af fritidshjemmet (Skolverket, 2016a). Målstyret undervisning i fritidshjemmet er dog udfordret af, at meget af den læring, der finder sted i fritidshjemmet, ifølge forskningen, er kendetegnet ved, at den opstår i spontane situationer, og ofte tager udgangspunkt i elevernes interesser og idéer. Studier viser, at det er i det sociale samspil mellem eleverne og fritidshjemslæreren, samt eleverne imellem, at erfaringer, viden og nye færdigheder udvikles. Ofte lærer eleven noget andet end det, der var det tiltænkte formål i uformelle miljøer og gennem processer, som eleverne er en del af og skaber i fællesskab, til forskel fra mange af skolens aktiviteter, som følger et bestemt skema og har nogle italesatte mål (Jensen, 2011a; I. Johansson, 2011; I. Johansson & Ljusberg, 2004). Dermed giver aktiviteter såsom håndarbejde, håndværk, bagning, idræt, leg og spil børnene mulighed for at omforme og tilpasse aktiviteterne til deres egne ideer, en proces som i forskningen betegnes som fritidshjemmets potentielle didaktik:

*"Det handler om en didaktik, der er forskellig fra foruddefinerede didaktiske begreber om hvad, hvordan og hvorfor, da lærer og elever i fællesskab udfordrer de faste betydninger og undersøger hvilke kundskabsmuligheder der kan findes" (Löfdahl, 2010, p. 13).*

Fritidshjemslærere må i høj grad tage udgangspunkt i de situationer, der opstår, og det kræver særlige kompetencer i forhold til at kunne læse og tolke en situation for at kunne støtte elevens læring og udvikling (I. Johansson, 2011). Det gælder også for fritidshjemslærerne, at de evaluerer aktiviteterne og deres pædagogiske praksis på en anden måde end lærerne i den obligatoriske del af skolen. Evalueringerne er kendetegnet ved at være mere uformelle evalueringer af elevernes sociale udvikling og deltagelse i aktiviteter (Andersson, 2010). Ifølge Anderssons studie af 23 fritidshjemslæreres evalueringsmetoder, er evalueringerne ofte spontane med et fokus på processen frem for målet. De adspurgte fritidshjemslærere er kritiske overfor den type af

evaluering, som de har kendskab til i fra obligatoriske del af skolen, og der er en generel opfattelse af, at den strider imod de fritidspædagogiske traditioner, hvor eleverne ikke bør, eller skal, vurderes ud fra skolens kriterier (Anderson, 2010).

Saar, Löfdahl och Hjalmarssons (2012), identificerer i deres kvalitative undersøgelser følgende fire centrale tematikker, som går igen i fritidshjemslærernes beskrivelser af arbejdsopgaver og fritidshjemmets pædagogiske funktion i et samlet skolevæsen: tilbud, idealer, kontrol og legitimation (Saar et.al., 2012). De fire tematikker går igen i vores interview med fritidshjemslederen på følgende måde: Når fritidshjemslederen beskriver undervisningen i fritidshjemmet, er det med et fokus på valgfrihed mellem tilbud. Lederen understreger, at det er en del af grundfundamentet i fritidshjemmet, at eleverne kan vælge mellem et begrænset antal forskellige, voksenstyrede aktiviteter. Men netop beskrivelserne af fritidshjemmets tilbud, kommer ifølge Saar et. al. til at udgøre en pædagogisk kampplads mellem traditioner og ideologier. Som tidligere beskrevet, er der en stærk tradition for at tillægge barnets ret til frit at vælge i sin frie tid en stor værdi, inden for det fritidspædagogiske område, men i samarbejdet med skolen, og med ændrede styringskrav presses denne værdi. På det besøgte fritidshjem er al undervisning beskrevet ud fra læringsmålet for aktiviteten, og eleverne skal vælge sig ind på en af de aktiviteter, der er planlagt for dagen (se casebeskrivelsen).

Idealer er det andet centrale begreb i Saar et. al.'s beskrivelser. Fortolkningen af de mål og krav, der stilles til fritidshjemmet i skoleloven, og den nye fælles læreplan, sker lokalt på hver enkelt skole og fritidshjem. Det betyder, at fritidshjemslærerne dagligt er i en igangværende forhandlingsproces, hvor fritidshjemmets pædagogiske betydning og specifikke opgaver, i relation til skolen, defineres løbende - både internt på fritidshjemmet og eksternt (Saar et.al. 2012). Netop i forhold til idealer og fortolkning har fritidshjemslederen, som vi talte med, som før beskrevet, en klar holdning til nødvendigheden af at sætte en klar retning for undervisningen på fritidshjemmet, og i fællesskab få defineret medarbejdernes kompetencer bredt i forhold til skolens undervisning. Hun underkender ikke, at der er idealiserede former for praksis og visse materielle standarder for gode fritidsaktiviteter. Hun nævner blandt andet brugen af IT i undervisningen som et område, der var svært at komme i gang med, fordi personalet havde en holdning til, at eleverne burde lave andre og mere fysiske aktiviteter.

Kontrol er et begreb, der bliver tydeligt i forhold til planlægningen og måden undervisningen udføres på i fritidshjemmet. Den kvalitative undersøgelse (Saar et al., 2012), og interviewet med lederen af fritidshjemmet, giver et klart billede af, at der er brug for kontrol over dagen og

undervisning i fritidshjemmet. Som det fremgår af casebeskrivelsen, så er eftermiddagen nøje programsat og alle børn skal vælge sig ind på en aktivitet. Det er kontrol med, hvor børnene er, og hvad de laver i løbet af dagen.

Legitimation forstået som et fælles fagsprog og en professionsforståelse, som giver fritidshjemslæreren en anerkendt og formuleret platform at stå på, er den sidste centrale tematik, som går igen i fritidshjemslærernes beskrivelser og vores interview med lederen af fritidshjemmet. Ifølge Dahls (2014) undersøgelser lykkes det ofte fritidshjemslærerne at konstruerer miljøer og aktiviteter på fritidshjemmene, hvor der knyttes fortrolige, tillidsfulde og socialt korregerende relationer, som understøtter eleverne i at indgå i fællesskabet, men der efterspørges legitimitet for aktiviteterne gennem en fælles faglig retning og fagsprog i forhold til fritidshjemslærernes relationsarbejde og tværfaglige samarbejde (Dahl, 2014).



## Børnenes trivsel, udvikling og læring

Generelt peger den svenske forskning på, at der indenfor fritidspædagogikken og fritidshjem mangler forskning ud fra barnets perspektiv (Ackesjö & Landefrö, 2014; Falkner & Ludvigsson, 2016). Fritidshjemslærernes kompetence i forhold til at understøtte udviklingen af elevernes sociale relationer er et forskningsresultat, som går igen i flere svenske undersøgelser spredt over årtier (Haglund, 2004; Hjalmarsson, 2010; Jansson, 1992; I. Johansson, 1984). I forhold til elevernes sociale inklusion, så har fritidshjemslæreren en vigtig opgave i at observere og tolke elevernes samspil for at kunne sætte ind med pædagogiske tiltag og styrke elevernes muligheder for at danne venskaber og positionere sig i fællesskabet. I Lofors Nybloms (2009) afhandling dannes der, gennem kvalitative samtaler med 9-årige elever om det at være elev og lykkes og mislykkes som elev, et billede af, at det er de sociale relationer, der er den absolut mest afgørende faktor. Eleverne i undersøgelsen fremhæver selv de uorganiserede fritidsaktiviteter som de mest meningsfulde for at danne venskaber, men også, at de fylder meget lidt i løbet af deres hverdag (Falkner & Ludvigsson, 2016).

*"Lærere og fritidshjemslærere har en særlig rolle i forhold til at støtte elevernes udvikling af relationer og evne til at vedholde og vedligeholde venskaber. At være tryk i sine relationer for derigennem at kunne udvikle sin identitet. Der er forskel på, hvordan fritidshjemslærerne styrer elevernes deltagelse i aktiviteter og begrundelsen herfor. Det handler både om, at fritidshjemslærerne vil undgå, at eleverne driver rundt uden at deltage, men også om at styre, hvilke elever, der skal lege sammen og hvor legen finder sted... Argumenterne for at styre obligatoriske aktiviteter handler ofte om, hvem der skal lege med hvem, og at eleverne skal lære hinanden at kende"*

*(Falkner og Ludvigsson, 2016 – vores oversættelse).*

Elvstrands (2013) studie af elevernes indflydelse på fritidshjemmets hverdag og aktiviteter viser, at på trods af, at inddragelse og delagtiggørelse er centrale værdier i den svenske fritidspædagogik, så er den meget vilkårlig i praksis, og kræver ofte, at eleverne i forvejen kan forhandle og komme med konstruktive alternativer til de oprindelige planlagte aktiviteter. Derfor er der en risiko for, at den gruppe af elever, som har svært ved at udtrykke sine forslag, får svært ved at få medindflydelse. I studiet fremhæves strukturelle forhindringer, såsom antallet af elever, at eleverne kommer og går på forskellige tidspunkter og at elevgrupper flyttes mellem lokaler på visse tidspunkter på dagen (Elvstrand, 2013) (se casebeskrivelsen).

Ifølge læreplanen skal fritidshjemmet tage hensyn til elevernes forskellige forudsætninger og behov, men de fritidshjem, der har en større andel af børn og familier med dårlige socioøkonomiske forhold modtager ikke flere ressourcer, og har derfor ikke bedre forudsætninger for at imødekomme det enkelte barn, hverken ved bedre normering eller personalets uddannelsesniveau. Ofte er elevgrupperne også større i de fritidshjem, som er beliggende i socialt belastede områder, da der er en større indskrivning af børn fra socialt dårligt stillede familier (Skolverket, 2015a). Isakssons (2013) studie af børnenes skolepræstationer, målt på baggrund af faglige resultater og målopfyldelse af sociale mål i læreplanen på 25 udvalgte svenske skoler, viser at et veludviklet og velfungerende samarbejde mellem skolen og fritidshjemmet kendetegner de skoler i Sverige, som har størst fremgang. I disse skoler organiseres samarbejdet på baggrund af en fælles forståelse af læring og trivsel, og fritidshjemspersonalet inddrages i højere grad i en støttende funktion i den obligatoriske del af skolen, gennem forløb, hvor de får mulighed for at anvende deres erfaringer og deres kompetencer i forhold til børnenes læringsmål, og altså ikke er assisterende eller vikar for læreren i grundskolen. Derimod er et manglende samarbejde mellem fritidshjem og skole, samt det, at fritidshjemspersonalet anvendes som assistenter for lærerne, eller vikarer i skolen, kendetegnende for de skoler, der oplever mindre fremgang (Isaksson, 2013). Sverige har i mange år været et foregangsland i forhold til at mindske betydningen af elevens familiebaggrund, men i offentliggørelsen af de seneste PISA-resultater har familiebaggrunden, igen fået en større betydning for de unges resultater. Ifølge PISA undersøgelsen ligger Sverige nu på et gennemsnitligt OECD- niveau, så hvor Sverige er gået frem på de faglige resultater opleves en nedgang på betydningen af den sociale baggrund for elevens resultater. Det er et skår i glæden over det faglige resultat i PISA-undersøgelsen hos stedfortrædende generaldirektør for Skolverket Mikael Halápi:

*“I den här undersökningen ser vi tecken på att skolan blivit sämre på att kompensera för elevens sociala bakgrund. Det är en oroande utveckling som våra politiker behöver ta på allvar”* (Skolverket, 2016d)

# Opsamling og afrunding

## Opsamling og afrunding

Man kan sige, at vi har stillet os selv overfor en temmelig stor opgave på ret kort tid, og det bærer rapportens resultater selvfølgelig præg af. Blot det at beskrive "Skolesystemet i Tyskland" er en temmelig vanskelig opgave, fordi Tyskland er et stort land, der består af 16 delstater med hver deres skolepolitik. Vi er derfor ikke udtømmende nået omkring alle nuancer og detaljer i, hvordan der bedrives skole og tænkes på tværs af skole og fritidsordninger i Tyskland, og ligesom i Danmark, er der selvfølgelig også store forskelle på, hvordan samtænkning af skole og fritidstilbud i Sverige praktiseres, hvorfor et enkelt interview med en enkelt pædagogisk leder, på ingen måde kan tænkes som dækkende for det generelle billede. Med alle disse forbehold for rapportens resultater, så kan vi stadig pege på nogle almene pointer, det kan være relevant at se nærmere på, i udviklingen af den danske skolemodel efter 2014-reformen.

Både i Tyskland og i Sverige ser samtænkningen mellem skole- og fritidsordninger ud til at bero på en klar overbevisning om, at fritidspædagogikken har noget særligt relevant at tilbyde til de hhv. tyske og svenske børns liv, læring, udvikling og trivsel. Der er stor tiltro at spore i div. politiske dokumenter, til at fritidspædagogikken kan byde ind med understøttende aktiviteter, der har relevans for både problematikker i forhold til social ulighed i samfundet, og i forhold til at sikre, at landets 15-årige vil klare sig bedre i fremtidige PISA-tests. Denne overbevisning følges hånd-i-hånd med begge landes udfordringer i forhold til at sikre skolebørns forældre pasningsmuligheder til deres børn, således at forældrene kan bidrage stabilt til landet BNP. Samtænkningen af skole- og fritidsordninger har i begge lande i høj grad været knyttet til at finde veje til større fritidsordnings-dækningsgrad.

En væsentlig forskel i skole-fritidsordningssystemerne i både Tyskland og Sverige i forhold til Danmark, er tidsfaktoren. Både i Tyskland og i Sverige er tiden, som børn og fritidspædagogisk personale kan bruge sammen på relevante fritidspædagogiske aktiviteter, væsentlig længere end den er i Danmark. Dels er den obligatoriske undervisning i skolen kortere og dels er åbningstiden i fritidsordningen længere end i Danmark. Både i Tyskland og i Sverige er det almindeligt at skolefritidsordningen har åbent til kl. 18 (hvor det er almindeligt at lukke kl. 17 i DK). Den obligatoriske skoledag strækker sig fra kl. 8:00 til 13:00 eller 13:30 for børn i 1-4. klasse i Tyskland

(igen variationer fra delstat til delstat), og i Sverige har en elev i 1. klasse fx obligatorisk skoledag fra 8:10-13:30, med tre lange pauser undervejs på sammenlagt 1:40 timer.

I den tyske heldagsskole - som *ikke* skal forstås som "traditionel-skoleundervisning-hele-dagen" - er deltagelse i fritidsordningen obligatorisk minimum tre dage om ugen til kl. 15 eller 16 (det obligatoriske tidsrum varierer fra delstat til delstat). Denne obligatoriske deltagelse i fritidsordningen, giver det fritidspædagogiske personale særlige betingelser for at tilrettelægge pædagogiske forløb for hele heldagsskolens børnegruppe. I Sverige er børns deltagelse i fritidsordningen ikke obligatorisk og derfor minder betingelserne for at planlægge pædagogiske aktiviteter og forløb for det svenske fritidspædagogiske personale, om de betingelser vi kender i DK fra tiden før folkeskolereformen 2014.

Selvom der kan spores en klar grundtone i diverse politiske dokumenter om, at det fritidspædagogiske tilbud i fritidsordningerne har et relevant tilbud at byde ind med, så ser der ud til at ske en samtidig bevægelse, der rykker 'skolen ind i fritidsinstitutionen' - en bevægelse der undertrykker den traditionelle fritidspædagogik. Der kan altså spores modsatrettede bevægelser, der ser ud til spænde ben for hinanden - en 'rykken-skolen-ind-i-fritidsinstitutionerne', på måder som undertrykker det pædagogiske tilbud og den type af indsatser, som var udgangspunktet for at begynde at tænke fritidsinstitutionerne sammen med skolen. Bestræbelserne på at synliggøre fritidspædagogikkens rolle i forhold til skolen opprioriterer bestemte præstationer gennem at nedprioritere andre dele af aktiviteterne og tiden i fritidshjemmet. En synliggørelse, der kan medvirke til at skærpe "performative krav" til børnene (Löfdahl & Prieto 2010:71), hvilket bl.a. influerer på relationen mellem barnet og personalet på fritidshjemmet, som tidligere beskrevet som fritidshjemslærerens dobbelterolle.

I Tyskland er det politisk vedtaget at fritidsordningen og aktiviteterne i denne skal 'orienteres imod skolen'. I Sverige betegnes fx børn i fritidshjemmet som 'elever', og de pædagogiske aktiviteter i fritidshjemmet betegnes som 'undervisning'. Meget tyder på at både skolens kundsskabssyn og voksenstyrede aktiviteter bevæger sig ind i det svenske fritidshjem og fylder mere og mere (Skolverket, 2000). Den pædagogiske leder vi har interviewet beretter om hvordan hun fx har måtte afskedige og ansætte personale i forhold til denne politik om at acceptere undervisningsbegrebet som betegnende og styrende fritidshjemmets aktiviteter. I Tyskland, hvor fritidsinstitutionen er obligatorisk for heldagsskolebørn, er der undersøgelser, der peger på, at 'det boglige' fylder for meget i børns hverdagsliv (Rudow, 2015).

Både i Sverige og i Tyskland er det fritidspædagogiske personale rykket ind i skolens undervisningsdel, men det er vanskeligt at finde klare beskrivelser af, hvordan det fritidspædagogisk personale bruger tiden og bidrager i skolens undervisningsdel. Både i Tyskland og i Sverige ser det ud til, at det fritidspædagogiske bidrag bliver brugt forskelligt. En tysk undersøgelse konkluderer, at fritidspædagoger føler sig "klemt" mellem krav om at være ledsagere i undervisningen, hvor de er i tvivl om, hvilke arbejdsopgaver de forventes at udføre, og så for lidt tid til det (social)pædagogiske arbejde med børnene, som de oplever som deres *kerneopgave* (Rudow, 2015). Professor i socialpædagogik, Thomas Rauschenbach, der er direktør for det tyske Jugendinstitut, og en af de fem forskningsledere af StEG, skriver: "Udviklingen af den tyske heldagsskole er kendetegnet ved et forbløffende ekspansionstempo og et konceptuelt vakuum" (Rauschenbach, 2016). Norbert Hocke (præsenteret i rapporten) beretter om gode takter undervejs, især i begyndelsen, for at udnytte potentialet i den nye heldags-struktur og de nye samarbejdsformer, men at alt ligesom er faldet tilbage til de samme gamle rutiner. Rammerne til at skabe forandring i forhold til social integration findes muligvis, muligvis ikke, i samtænkningen af skolens undervisningsdel og skolens fritidsdel, det ved man endnu ikke, fordi rammerne ikke er blevet udfyldt med meningsfuldt indhold.

I Sverige skulle den nye læreruddannelse give fritidshjemslærerne en bedre mulighed for at indgå i den obligatoriske del af undervisningen gennem undervisningskompetencer i selvvalgte praktisk/æstetiske emner. Men som Carin Falkner og Ann Ludvigsson, begge lektorer på læreruddannelsen ved Högskolan i Borås, påpeger så er det problematisk at de studerende lige nu uddannes til en selvforståelse som lærer på samme vilkår som uddannelsen til grundlærer, men ikke opnår de nødvendige undervisnings- eller fritidspædagogiske kompetencer, som gør dem i stand til at varetage den dobbeltrolle som begge lektorer mener er det nye vilkår for medarbejderne i de svenske fritidshjem.

Mange af de udfordringer om tværfagligt samarbejde, som vi står over for i Danmark i øjeblikket, kan genkendes i det svenske og tyske billede. Der er både udfordringer indad til i pædagogprofessionsforståelsen – noget man kunne kalde "den nye interne tværfaglighed". Fra den svenske del af vores undersøgelse beskrives som den førnævnte faglige dobbeltrolle bestående i at fritidshjemslæreren er gået fra at være med børnene i rammer løstrevet fra skolen og dermed også friset fra at skulle bedømme barnet, til også at være en af lærerne på skolen. Fritidshjemslæreren var tidligere en "ny" voksen, som kunne møde barnet på en anden måde end i skolen. De svenske forskere efterspørger viden om, hvad det mon gør for barnets oplevelse af skoledagen og tiden på fritidshjemmet. Derudover er der både i Tyskland og i Sverige en

tværfaglige udfordring som spænder bredere end blot udfordring om tværfagligt samarbejde mellem lærere og pædagoger. Den politiske model for heldagsskolen i Tyskland er, at skolen skal "åbnes op mod samfundet" for derigennem at gøre børn mere vidende om verden udenfor skolen. En vej til at åbne op imod samfundet går gennem inddragelse af ikke-uddannet pædagogisk personale, forældre, frivillige og medlemmer af lokale menighedsråd i driften af heldagsskolen. Undersøgelser peger på at fritidspædagoger, der arbejder på skoler med det der kaldes multiprofessionelt samarbejde, er klemmt mellem lærerne på den ene side og på den anden side denne store heterogene gruppe af andre fagligheder og pædagogiske bidrag ind i det fritidspædagogiske arbejde (Steiner, 2013).

Uddannelsesmæssigt ser det fritidspædagogiske personale i både Sverige og Tyskland ud til at være udfordret både indholdsmæssigt og i forhold til uddannelsens placering i uddannelseshierarkiet. I Sverige bliver fritidshjemslærere godt nok universitetsuddannet og på samme universitet som øvrige lærere, men den fritidspædagogiske linje er kortere end de øvrige uddannelser.

### **Hvad kan vi lære af vores nabolande?**

Vi kan i hvert fald lære, at nogle af de udfordringer som samarbejdet på tværs af pædagogprofessionen og lærerprofessionen i Danmark, ikke er nogle vi må forvente løser sig og går over 'af sig selv' med tiden. Det er der INTET i Sverige og Tysklands længerevarende erfaringsgenerering der tyder på. Tværtimod viser den lille undersøgelse vi her har gennemført, meget tydeligt det modsatte. Vores gennemgang giver et klart billede af den velkendte problematik i forhold til at der ofte er meget langt fra de politiske ambitioner og intentioner til udviklingen af den pædagogiske praksis. Der er brug for stor opmærksomhed på både meningen med og den praktiske udførelse af det tværfaglige samarbejde.

Vi kan derudover bruge den anderledes grundlagstænkning<sup>6</sup> om, hvad fritidsinstitutioner og fritidspædagogisk personale kan byde ind med i forhold til børns hverdagsliv, læring og udvikling. Det ser ud til at kunne være relevant at komme til at vide mere om hvordan man i praksis arbejder med at understøtte børns trivsel, udvikling og (skole)læring i den fritidspædagogiske kontekst. Det

---

<sup>6</sup> Anderledes grundlagstænkning forstået som beskrevet længere oppe i tænkningen at *fritidspædagogikken* tænkes som understøttende for skolens arbejde og tidsmæssigt bevares/udbygges, frem for den tidsmæssig nedskæring af fritidspædagogikkens rum som ses i Danmark, hvor samtænkningen i høj grad består i at pædagoger rykkes ind i det traditionelle skolerum.

ser ud til at være relevant og lærerigt for den danske kontekst at se nærmere på hvordan man eventuelt kan argumentere for at udvikle de fritidspædagogiske understøttende aktiviteter i (for børn, skole, forældre og politikere) relevante sammenhængende forløb og evt. derfra forholde sig til om vejen frem nødvendigvis er at fastholde den meget lange obligatoriske skoledag?

Men vi mangler mere viden! Om det der foregår i Sverige eller i Tyskland er bedre, forstået som noget der fører til et bedre børneliv eller 'mere eller hurtigere læring', kan ikke konkluderes på baggrund af denne rapport. Generelt mangler vi kvalitative studier, både af konkret pædagogisk praksis og af børnelivet i de forskellige systemer. Især mangler der kvalitative studier der følger *hverdagslivet* for pædagogisk personale og børnene. Derudover mangler vi mere viden om, hvad det gør ved det fritidspædagogiske felt, at det skal orienteres imod skolen og betegnes som undervisning.

## Oversigt over figurer i rapporten:

Figur 1: Model af det tyske skolesystem.....	15
Figur 2: Dækningsgrader og udgifter til udbygning af heldagsskoler i delstaterne i Tyskland (Klemm, 2013) .....	18
Figur 3: Specifikationer for åbningstider i delstaternes lukkede heldagsskoler (Klemm & Zorn, 2016).....	24
Figur 4: Pisaresultat i Sverige 2015 (OECD, 2016). .....	39
Figur 5: Maksimal takst for forældrebetaling i svenske fritidshjem (Skolverket, 2012). .....	42
Figur 6: Antal elever, antal medarbejdere, antal afdelinger på fritidshjem, antal fritidshjem i Sverige (Skolverket, 2016a).....	43
Figur 7: Oversigt over læreruddannelsen i Sverige (Lærerforbundet, 2016). .....	46
Figur 8: Antal medarbejdere i fritidshjem i 2015 fordelt efter uddannelse og køn (Skolverket, 2016a).....	49
Figur 9: Andel indskrevne elever (%) i fordelt efter alder i 1975- 1995 & 2000- 2014 (Skolverket, 2016a).....	50
Figur 10: Antal af elever i fritidshjemsafdelinger (Skolverket, 2016a).....	51
Figur 11: Normering i fritidshjem i Sverige fra 2001- 2015 (Skolverket, 2016a). .....	52



## Referencer

- Ackesjö, H., & Landefrö, A. (2014). På spaning efter en gräns. Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn*, 3, 27-43.
- Andersson, B. (2010). Introducing assessment into Swedish leisure-time centres: Pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry*, 1(3).
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. (Doktorafhandling), Umeå Universitet, Bind 51 af Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete.
- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogyrket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn*, nr. 3, 61-74.
- Arendt, K. S., Christensen, C. P., Pohl, & Nielsen, C. (2016). *Et forskningsprojekt om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning- statusnotat*. Retrieved from [https://pure.sfi.dk/ws/files/515286/Inklusionspanelet\\_statusnotat\\_3.pdf](https://pure.sfi.dk/ws/files/515286/Inklusionspanelet_statusnotat_3.pdf):
- Augustin-Dittmann, S. (2010). *The Development of All-Day Schooling in Germany: How was it possible in this Conservative Welfare State?* (Vol. 6): German Policy Studies.
- Behr, K., & Rauschenbach, T. (2006). Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. Eingelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 51-66.
- BUPL. (2015). Normeringer - antal børn pr. voksen. Retrieved from [http://www.bupl.dk/bupl\\_mener/normeringer/normeringer\\_i\\_tal?opendocument](http://www.bupl.dk/bupl_mener/normeringer/normeringer_i_tal?opendocument)
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala,.
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. (Doctoral thesis), Linnéuniversitetet. Retrieved from [http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-208&pid=diva2%3A755038&c=8&language=en&searchType=SIMPLE&query=Marianne+Dahl&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&af=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author\\_sort\\_asc&onlyFullText=false&sf=all&jfwid=-208](http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-208&pid=diva2%3A755038&c=8&language=en&searchType=SIMPLE&query=Marianne+Dahl&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&af=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&sf=all&jfwid=-208)
- Die-Maxis-Schülerladen. (2014). Rahmenkonzeption: Die hundert Sprachen des Kindes. Retrieved from <http://www.maxis-schuelerladen.de/images/pdf/rahmenkonzeption.pdf>
- Elvstrand, H. (2013). Den villkorade delaktigheten. In A. J. Fjällhed, Mikael & (red.) (Eds.), *Barns livsvillkor. I möte med skola och fritidshem*. Lund: Studentlitteratur.
- Enderlein, O. (2015). Schule ist meine Welt. Ganztagschule aus sicht der kinder. *Ideen für mehr! Ganztätig lernen*(Themenheft 08).
- Falkner, C., & Ludvigsson, A. (2016). Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt. *Forskning i korthet*, 1.
- Flising, B., & Johansson, I. (1982). *Utveckla barnomsorg*: Liber.
- GEW. (2012). Profis für die Kita. Hintergrundmaterial für Lehrkräfte. Retrieved from <https://www.gew.de/kita/profis-fuer-die-kita/>
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis Retrieved from <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16424>
- Henry-Huthmacher, C. h. (2005). Kinderbetreuung in Deutschland – Ein Überblick Krippen – Tagespflege – Kindergärten – Horte und Ganztagschulen. (Nr. 144/2005).

- Henschen, H. M. (1979). *Barn i stan från sekelskifte till sjuttital*. Folksam Stockholms Stadsmuseum: Tidens förlag.
- Hjalmarsson, M. (2010). Fritidspedagogers skattning av sitt yrkeskunnande – resultat från en nationell enkät undersökning. *Pedagogiska Tidskrift*, 6, 39-58.
- Höhmman, K., Holtappels, H. G., & Schnetzer, T. (2005). *Ganztagsschule in verschiedenen Organisationsformen - Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung*. Taunus: Wochenschau-Verl.
- Isaksson, E. (2013). *Jämför grundskolerprojektet*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Jansson, A. (1992). *Fritidshems vardag: En studie av pedagogiskt vardagsarbete i fritidshem*. Stockholm: Socialförvaltningen.
- Jensen, M. (2011a). *Informellt lärande i fritidshemmet*. Stockholm: Liber.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborgs Universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik. Idé - Ideal- realitet*. Stockholm: Liber.
- Johansson, I., & Ljusberg, A.-L. (2004). *Barn i fritidshem*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Johansson, J. E. (1985). *Från arbetsstuga till fritidshem. Ett bidrag till fritidshemmets historia*. Stockholm: Liber.
- Klemm, K. (2013). *Ganztagsschulen in Deutschland – eine bildungsstatistische analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K., & Zorn, D. (2016). Flickenteppich Ganztag. *DJI Impulse*, 2, 31-35.
- Kotthaus, J. (2004). Reeducation in den besetzten Zonen – Schul-, Hochschul- und Bildungspolitik. Retrieved from <http://www.zukunft-braucht-erinnerung.de/reeducation-in-den-besetzten-zonen-schul-hochschul-und-bildungspolitik>
- Krappmann, L., & Enderlein, O. (2013). 23 Thesen für eine gute Ganztagsschule im Interesse der Kinder. In D. K.-u. Jugendstiftung (Ed.). [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/140516\\_programm\\_gtl\\_23thesen.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/140516_programm_gtl_23thesen.pdf): Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Paper presented at the Kultusministerkonferenz, Bonn.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Jönköpings högskola. (Dissertation Series No. 7)
- Lärerförbundet. (2016). Så blir du lärare. Retrieved from <https://www.lararforbundet.se/artiklar/sa-blir-du-larare>
- Löfdahl, A. (2010). Vad har de för sig i skolan efter klockan 3? *KAPET Karlstads universitets Pedagogiske Tidskrift*, 6, 5-14.
- Mattes, M. (2009). Ganztagserziehung in der DDR. "Tagesschule" und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54.
- Ministeriet for børn, u. o. l. (2016). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182051-id8d9585ae-f223-4c65-bc4d-2a0f9e42ba5e>.
- Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar. En studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan*. (Doktorafhandling), Luleå tekniska universitet, Luleå.
- Närvänen, A.-L., & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer. Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn*, 3, 9-25.
- OECD. (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD Publication Service.

- OECD. (2016). *PISA 2015, PISA Results in Focus*, . Paris: OECD Publishing.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pfeifer, M., & Holtappels, H. G. (2008). Improving Learning in All-Day Schools: results of a new teaching time mode., 7(2).
- Rauschenbach, T. (2016). Das Mysterium Ganztags. *DJI Impulse*, 2, 4-6.
- Rauschenbach, T., Arnoldt, B., Steiner, C., & Stolz, H.-J. (2012). *Hoffnungsträger für die Zukunft. Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Regeringen. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringen. (2007). *Lige muligheder- Styrkede personlige ressourcer og social sammenhængskraft*. [http://www.stm.dk/multimedia/Regeringsudspil\\_om\\_Lige\\_muligheder.pdf](http://www.stm.dk/multimedia/Regeringsudspil_om_Lige_muligheder.pdf): Regeringen.
- Regeringen. (2009). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringskansliet. (2006). *Regeringsförklaringen 6 oktober 2006*. <http://www.regeringen.se/informationsmaterial/2006/10/regeringsforklaringen-6-oktober-2006/>: Regeringskansliet.
- Regeringskansliet. (2007). *En ny lärarutbildning*. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/kommittedirektiv/2007/06/dir.-2007103/>: Utbildningsministeriet.
- Regeringskansliet. (2009). Den nya skollagen– för kunskap, valfrihet och trygghet- Lättläst. In Regeringskansliet (Ed.). <http://docplayer.se/163776-Den-nya-skollagen-for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-lattlast-lattlast-version-av-sammanfattningen-av-regeringens-proposition-2009-10-165.html>: Regeringskansliet.
- Regeringskansliet. (2016). Utbildningsdepartementets samlade satsningar i vårbudgeten. In. <http://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2016/04/utbildningsdepartementets-samlade-satsningar-i-varbudgeten/>.
- Regierung. (1950). Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau. Retrieved from <http://www.verfassungen.de/de/ddr/mutterkindgesetz50.htm>
- Rohlin, M. (1995). *Skolbarns omsorg – en samhällsfråga? Den offentliga skolbarnsomsorgen ur ett nutidshistoriskt perspektiv*. (Vol. 5). Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap.
- Rudow, B. (2015). Belastungen von Erzieherinnen in der Arbeit an der Schule (Berliner Modellprojekt)-BEAS Berlin.
- Saar, T., Löfdahl, A., & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. In (Vol. 5): Nordisk barnehageforskning.
- Schroeder, K. (1998). *Das Bildungs- und Erziehungssystem*Das Bildungs- und Erziehungssystem. München: Der SED-Staat. Geschichte und Strukturen der DDR. Bayerische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit.
- Schöll, G. (1997). *Geschichtliche Einordnung: Reformpädagogik und Geschichte der Grundschule*. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Sekretariat. (2015). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2009 bis 2013 -*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Skolverket. (2000). *Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem*. (Fritzes. Ed.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Beskrivande data 2006. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2012). *Avgifter i förskola, fritidshem och pedagogisk omsorg*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015a). *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015b). Minskad motivation förklarar inte det stora PISA-tappet. In: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2015/minskad-motivation-forklarar-inte-det-stora-pisa-tappet-1.233782>.
- Skolverket. (2016a). *Elever och personal i fritidshem hösten 2015*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016b). Grundsärskolan. In: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundsarskola/grundsarskolan-1.199048>.
- Skolverket. (2016c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016d). *PISA 2015 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- SOU. (1974). *Barns fritid- Fritidsverksamhet för 7-12 åringar. Betänkanda. Avgivet av 1968 barnstugeutredning*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- SOU. (1991). *Skola- skolbarnsomsorg, en helhet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU. (1997). *Vaxa i lärande. Förslag till ny läroplan för barn och ungdom 6-16 år*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik - 1990. (1990). In: Statistisches Amt der DDR.
- StEG-Konsortium. (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010*. Frankfurt am Main: Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG).
- StEG-Konsortium. (2015). *Bildungsqualität und Wirkungen ausserunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012 - 2015*. Frankfurt am Main: Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG).
- Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagsschulen. *Bildungsforschung, 1*.
- Svensson, R. (1981). *Offentlig socialisation : det nya fritidshemmet i teori och praktik*. (Disputats, Göteborg 1981), LiberLäromedel, Lund.
- Söderlund, A. (2000). *Barn i skola och fritidshem. En studie kring samverkan.*, Stockholm Lärarhögskolan.
- Tillmann, K., & Rollett, W. (2012). Does participation matter? The impact of participation on multi-professional co-operation in German all-day schools. [Press release]
- Torstenson-Ed, T., & Johansson, I. (2000). *Fritidshemmet i forskning och förändring. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- UHRFS. (2016). Föreskrifter om ändring i Universitets- och högskolerådets föreskrifter (UHRFS 2013:4) om kvalificerade och relevanta yrkeskunskaper för särskild behörighet till utbildning som leder till yrkeslärarexamen;. Retrieved from [https://www.uhr.se/globalassets/\\_uhr.se/publikationer/lagar-och-regler2/uhrfs/2016/uhrfs-2016-2.pdf](https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/lagar-och-regler2/uhrfs/2016/uhrfs-2016-2.pdf)
- Wichmann, M. (2011). *Kinderrechte und Kinderschutz in der Ganztagsschule*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Öksnes, M. (2008). *Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!" Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer.*, Trondheim: NTNU.